Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8470893
Centre d'intérêt: 751

Roy, Fernand.

Genèse de l'utilisation des mots dans une perspective de conceptualisation : recherche exploratoire / Fernand Roy avec la collab. de Marielle Charland-Roy. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1983.
iv, 63 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D-162. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): *Français (Langue) *Evaluation de l'apprentissage *Difficulté d'apprentissage *Formation de concepts *Lecture *Ecriture *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Mot

Suite à une observation participante dans une classe de sixième année du quartier Saint-Sauveur de Québec (en 1978-1979), il est apparu que les élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage en français n'arrivaient généralement pas à se situer de façon personnelle par rapport aux activités de lecture et d'écriture. Poursuivant cette exploration, l'étude, qui touche les mêmes élèves alors qu'ils sont rendus en première secondaire, consiste en entrevues avec des élèves faibles ou forts en français. Il s'agit de les faire verbaliser au sujet de leur propre histoire scolaire et de leur apprentissage de la langue maternelle; une hypothèse de refus du processus d'écriture typographique, posée dans le cas des élèves qui bloquent sur l'écrit, justifie la méthode employée.

Les entrevues ont été réalisées en avril 1980 auprès de cinq élèves forts en français et de cinq élèves faibles, sélectionnés de façon artisanale parmi les élèves observés l'année précédente. Les entrevues, de cinquante minutes chacune, ont été réalisées par une psychologue scolaire habituée au contact avec des élèves de ce milieu; elle s'est vue remettre un schéma d'entrevue comprenant onze thèmes suggérés, mais devait surtout placer l'élève en situation de parler de lui-même.

Bien qu'il ne cherche pas à présenter de conclusions, le rapport permet de cerner quatre indices capables de caractériser les élèves "forts" sur le plan de l'interaction verbale: 1. la reformulation implicite du sens d'une question; 2. l'utilisation des mots de l'interlocuteur; 3. la subjectivité langagière mise à profit; 4. l'expression de soi de façon explicite.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8370194

EDUQ 8470893

Genèse de l'utilisation des mots dans une perspective de conceptualisation. Recherche exploratoire.

Fernand Roy

avec
la collaboration de
Marielle Charland-Roy

D-162

INRS-Éducation
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, P.Q.
G1V 1T1

Août 1983

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS iii

OBJECTIF DE LA RECHERCHE 1

JUSTIFICATION THÉORIQUE DE L'HYPOTHÈSE 5

VERS L'ÉTUDE DE DISCOURS D'ÉLÈVES 15

A- le choix des élèves 15

B- le travail de l'interviewer 18

C- les entrevues 19

ANALYSE DES ENTREVUES 25

A- Le contenu des réponses aux questions 1, 3, 4, 7 et 11 25

B- Le "refus" du processus d'écriture typographique 37

- Les fonctions personnelle et heuristique 39

C- Les manifestations orales du refus du processus d'écriture typographique 45

- La reformulation implicite du sens d'une question ... 47

- L'utilisation des mots de l'interlocuteur 51

- La subjectivité langagière mise à profit 56

- L'expression de soi de façon explicite 58

EN GUISE DE CONCLUSION 63

AVANT-PROPOS

Le présent rapport ne présente pas véritablement de conclusion: point d'arrivée d'une recherche exploratoire qui visait le raffinement d'hypothèses de recherche, il est parcellaire pour deux raisons bien précises qu'il importe de prendre en compte dès le point de départ.

La première de ces raisons est que l'exploration en question a été pensée en fonction d'une double collaboration interdisciplinaire ultérieure. Elle a été faite en pensant à l'étude des caractéristiques langagières des élèves de 4e secondaire, et dans cette optique, elle visait à savoir s'il est effectivement possible de dégager des caractéristiques langagières par le biais d'études d'entrevues réalisées auprès d'élèves. Elle a été faite aussi pour apporter des indices concrets dans le cadre du volet langage du projet "L'école, un problème pour l'enfant?". Ces deux objectifs parallèles ont été atteints; mais il n'en sera pas question dans le présent rapport: les retombées seront à lire dans la réalisation - en cours au moment ou s'écrivent ces lignes - des deux projets en questions. Il suffira ici de préciser que l'exploration a permis d'orienter les deux recherches interdisciplinaires en question, et qu'elle a de plus été d'une certaine utilité dans le cadre de la mise en place du schéma d'entrevues à réaliser auprès des élèves de 4e secondaire - entrevues qui sont essentielles dans la recherche sur le "professionnel court".

La seconde raison pour laquelle le présent rapport est parcellaire est plus théorique, mais aussi plus fondamentale. L'histoire enseigne que dans notre civilisation l'objectif premier et spécifique de l'école en a été un d'alphabétisation[1]. En ce sens, et pour les fins de la présente recherche, il a été posé (postulé) que l'apprentissage scolaire de la langue maternelle avait pour objectif spécifique l'apprentissage de l'écriture. Ce postulat doit être bien entendu. Il n'implique en rien que l'atteinte de cet objectif n'est pas conditionnée par la question du développement psychologique et intellectuel de l'enfant; il ne signifie pas non plus que cet objectif ne peut être lu dans une optique de reproduction des moyens culturels de production - et des rapports sociaux de production. Ce postulat sous-tend simplement que la fonction d'un élément dans un système est la raison d'être de cet élément; et que, partant, il serait vain d'écrire de grosses "thèses" pour ou contre le système scolaire en feignant d'ignorer que ces thèses sont nécessairement le résultat de l'écriture, et d'une certaine façon, de l'école même. N'est pas rejeté, pour autant, l'esprit critique, une attitude essentielle dans toute démarche sérieuse en sciences humaines. Est plutôt effectué, au départ, un essai de prise en compte du point de vue de l'énonciateur, le scolarisé que je suis. Il serait illusoire, me semble-t-il, de dénier le pouvoir de l'écriture dont participe, de facto, le présent rapport. En d'autres mots: "je" ne prétend pas au "nous" abstrait, "je" parle ici en son nom personnel; il ne prétend absolument pas parler au nom des élèves dont certains ont justement d'énormes "problèmes" sur le plan de l'apprentissage scolaire de l'écriture. En somme: le présent rapport est aussi parcellaire en ce qu'il est la lecture d'un scolarisé. Ne voudrait pas être gommée, au départ, l'hypothèse qui veut que l'humain soit aveugle aux raisons de son propre cerveau reptilien, qui tend sourdement à la survie de l'organisme.

---

1. F. Furet et J. Ozouf. Lire et écrire, Paris, Minuit, 1977, 2 vol.

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Suite à une centaine d'heures d'observation participante dans une classe de sixième année de la basse ville de Québec (1978-1979), on en est venu à remarquer que les élèves en difficulté d'apprentissage en langue maternelle n'arrivaient généralement pas à se situer de façon personnelle par rapport aux activités de lecture et d'écriture[2]. Cette conclusion provisoire m'a conduit, l'année suivante, à vouloir poursuivre l'exploration auprès des mêmes élèves qui se trouvaient alors en 1ere secondaire . L'objectif précis, dans les circonstances, a été présenté de la façon suivante:

> il s'agirait d'aller effectuer des entrevues de deux catégories d'élèves (...). Les entrevues viseraient à faire verbaliser les élèves au sujet de leur propre histoire scolaire, et plus particulièrement au sujet de leur apprentissage de la langue maternelle. Les deux catégories (d'élèves) seraient les suivantes: ceux qui étaient faibles en français à la fin du primaire, et ceux qui étaient forts. Une fois les entrevues réalisées -une dizaine en tout- et dactylographiées (pour faciliter l'analyse et les comparaisons), on procéderait à l'étude des discours en question, dans le but de caractériser la réaction de ces (deux catégories d')élèves à des questions. Deux points précis seraient fouillés avec beaucoup de soin:

---

2. Les résultats de cette observation sont consignés dans un texte: Roy, F., Makdissi, M. et Paquet, D. Observation participante, menée à l'École St-Sauveur de Québec, en 1978-1979, auprès d'élèves SAGE de 6e année, éprouvant des difficultés d'apprentissage en langue maternelle, INRS-Éducation, R-138, avril 1980, 21 pages.

- la plus ou moins grande "habileté" des élèves à reformuler pour eux-mêmes une question avant d'y répondre;

- la plus ou moins grande "habileté" des élèves à parler d'eux-mêmes de façon explicite[3].

Il vaut, aujourd'hui, de revenir sur certains détails. Le fait de ne retenir que dix élèves se justifiait de ce que l'observation participante antérieure permettait déjà de discerner deux catégories d'élèves avec passablement de précision. On évitait ainsi de partir de zéro, ce qui est tout à fait justifiable étant donné la nature (exploration) de la recherche. Par ailleurs, on peut bien sûr se demander quel lien il est possible de faire entre le résultat de l'observation antérieure (peu de familiarité dans les situations d'écriture et de lecture) et la plus ou moins grande habileté à interagir en entrevue, la plus ou moins grande habileté à répondre de façon réfléchie et personnelle à des questions au sujet de l'école. Cette question a été traitée de façon plus documentée et plus exhaustive dans le chapitre III ("Écriture et apprentissage scolaire de la langue maternelle") du document Essai sur l'école: quelques jalons pour une problématique[4]. Il importe cependant de rappeler qu'il ne s'agit nullement de postuler une analogie terme à terme entre la pratique de l'oral et la pratique de l'écrit.

---

3. Extrait de la demande adressée au Directeur général de l'INRS, monsieur André Lemay, le 3 décembre 1979, en vue de l'obtention d'une subvention pour la réalisation de la recherche.

4. F. Roy, "Écriture et apprentissage scolaire de la langue maternelle", dans G. Turcotte (et autres), Essai sur l'école: quelques jalons pour une problématique. INRS-Éducation, D-107, sept. 1980, pp. 68-104.

Ce qui est posé va plutôt dans le sens suivant: on prétend que l'activité d'écriture (ou de lecture) est spécifique en ce qu'elle se passe en l'absence de récepteur, et qu'à ce titre elle présuppose une objectivation (plus ou moins complète et consciente du processus d'interaction verbale) qui a un effet de retour sur la façon d'interagir oralement ensuite. Cette façon de voir conduit au fond à la nécessité de lire un peu autrement les catégories "code restreint/code élaboré" mises de l'avant par Basil Bernstein; elle tend à donner une base opératoire et "concrète" au "code élaboré", que William Labov a plutôt tendance à identifier à un "style élaboré". La justification de cette lecture a été établie dans un texte critique d'un chapitre du livre Sociolinguistique de Labov, texte intitulé "Verbosité de la "middle class" ou verbosité "labovienne"?[5]. Cette "thèse" sera d'une certaine façon intérinée par la recherche dont il est question: elle sous-tend bien évidemment que la transmission des "habiletés" dont il est ici question peut être effectuée par le biais du milieu socioculturel et surtout familial de l'élève...

Au niveau de la recherche exploratoire, a été faite une hypothèse intermédiaire. Cette hypothèse a été verbalisée de la façon suivante dans la demande de subvention adressée au directeur général de l'INRS:

> ... réussissent l'apprentissage de la langue écrite les élèves qui arrivent à s'impliquer subjectivement dans les mots écrits. Il ne s'agit pas de rechercher les causes, mais bien de vérifier le fait. Et c'est déjà une question en soi: on a parfois l'impression que l'élève passe de l'oral à l'écrit de façon mécanique; mais il serait plus réaliste, sans doute, de penser que l'écriture oblige l'individu à opérer un retour sur des mécanismes acquis au moment de l'appren-

5. Étant donné que cette étude a été menée dans le cadre du projet "L'école, un problème pour l'enfant?", elle a paru dans un rapport d'étape de cette recherche dirigée par Gaston Turcotte, EPE-Problématique pour questionnaires, exercices et entrevues, et exposé méthodologique, INRS-Éducation, mai 1981, D-134.

> tissage, en milieu familial, de l'échange oral (...) les élèves qui bloquent sur l'écrit le font sans doute par "refus" du processus d'écriture typographique, parce qu'ils connaissent déjà le "genre" ... et il apparaît, en retour, aux yeux de l'observateur "lettré" comme ne s'impliquant pas subjectivement... un autre, tel Bernstein, parlant lui, à partir d'une problématique sociologique, y verra un code restreint par opposition à un code élaboré. Il en résulterait, en somme, (et pour de nombreuses raisons), un malentendu: l'élève ne ferait pas à temps la différence entre l'oral et l'écrit... et il ne profiterait pas ensuite du "téléscope" intellectuel que peut être l'écriture.

Le chapitre suivant sera consacré à la justification théorique de cette hypothèse du "refus".

JUSTIFICATION THÉORIQUE DE L'HYPOTHÈSE DU "REFUS" DU PROCESSUS D'ÉCRITURE TYPOGRAPHIQUE

Il importe, au départ, d'expliciter le contenu des deux phrases de l'hypothèse présentée plus haut. Ces deux phrases soulignent le point d'exploration visée par cette recherche:

> il serait plus réaliste, sans doute, de penser que l'écriture oblige l'individu à effectuer un retour sur des mécanismes acquis au moment de l'apprentissage, en milieu familial, de l'échange oral (...) les élèves qui bloquent sur l'écrit le font sans doute par "refus" du processus d'écriture typographique, parce qu'ils connaissent déjà le "genre"...

En parlant du "processus d'écriture typographique" et de "refus"de ce processus, j'ai émis une hypothèse dans le but d'essayer de voir clair dans le fait que certains élèves ne s'impliquent pas dans les activités scolaires d'apprentissage d'écriture. C'est cette hypothèse qu'il importe d'étayer dans le présent chapitre dans le but de faciliter, ensuite, l'acte intellectuel de discrimination des différences entre les performances langagières des deux groupes d'élèves dont il a été question plus haut. Il s'agira en somme ici non pas de prétendre décrire le réel mais bien plutôt d'essayer de construire un "point de vue" qui pourrait donner prise sur le phénomène qui m'échappe actuellement, partiellement, en tant qu'éducateur.

Déjà dans Le Totémisme aujourd'hui[6], Claude Lévi-Strauss avait dû se rendre à une évidence: il lui était impossible de lire les mythes

6. C. Lévi-Strauss, Le Totémisme aujourd'hui, Paris, P.U.F., 1975, 160 p.

des sociétés orales s'il ne partait pas du principe que les "primitifs" se servent du monde pour penser. Il ajoutait qu'à son avis, il est illusoire de penser que les "civilisés" font autre chose: il admettait en somme qu'il est un peu idéaliste d'imaginer penser le monde. Depuis, à la suite de Lévi-Strauss, mais aussi de Piaget, on en est venu à admettre la nécessité de penser qu'un "objet" - et partant l'objectivité- ne va pas sans un "sujet". Et, en sciences humaines aujourd'hui, au delà des avatars d'un structuralisme essentialiste, on admet généralement que la pensée est le prolongement de l'interaction (sociale). On commence à admettre que l'apprentissge de la langue maternelle est conditionné par le développement de la capacité de signifier.

Dans cette foulée, qu'on peut qualifier de systémique, M.A.K. Halliday en est arrivé à proposer une relecture des thèses de Bernstein au sujet du "code restreint" des enfants des milieux populaires défavorisés. Il s'est cru en droit de soutenir ceci:

> Il ne s'agit pas d'un manque de mots; il semble que le vocabulaire s'apprenne très aisément quand se présente l'occasion jointe à la motivation. Il ne s'agit pas non plus, d'aucune façon, d'un appauvrissement de la grammaire: il n'existe pas de réelles preuves que l'enfant qui échoue disposerait d'une gamme plus restreinte d'options syntaxiques ou en utiliserait moins (...) La "restriction" en serait une au niveau de l'éventail des usages du langage. En particulier, l'enfant défavorisé ne parviendrait pas à faire un usage non "restreint" de ses ressources linguistiques dans l'exercice de deux fonctions cruciales pour le succès scolaire: la fonction personnelle et la fonction heuristique[7].

7. M.A.K. Halliday, Explorations in the Functions of Language, Londres, Edward Arnold, 1973, p. 18. La traduction est empruntée à J. Valiquette dans "Les fonctions de communication: au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, M.E.Q., 1979, p. 16.

Chez M.A.K. Halliday, fonction personnelle désigne "ce qui permet à l'enfant d'exprimer son caractère unique, sa conscience de soi, ses émotions, ses sentiments (intérêt, plaisir, dégoût, etc...)"et fonction heuristique réfère, à l'origine, à la "simple demande du nom des choses avant de déboucher sur l'ensemble des types d'interrogation qu'un enfant apprend à poser dans sa recherche du savoir". Si on veut bien entendre ces deux notions, il ne faut évidemment pas oublier que ce sont là, selon Halliday, deux des six composantes fonctionnelles qu'un enfant développe avant d'accéder au langage "adulte"[8]; c'est-à-dire à l'utilisation d'un système à double articulation (qui naît, selon Halliday, de la fusion des six composantes "pré-langagières").

On peut, il me semble, faire un lien entre cette "conclusion" de Halliday et les résultats d'une recherche menée par S. Savic[9] sur les questions des adultes aux enfants avant que ceux-ci ne sachent répondre à des questions et en poser eux-mêmes. Savic est parti du principe que le processus "question/réponse" est en pratique le processus de verbalisation même: on ne dit pas sans postuler une "oreille" attentive. Sa perspective est plus "behavioriste", d'une certaine façon, que celle de Halliday, mais n'en demeure pas moins qu'on peut faire un lien entre ces deux fonctions pointées par Halliday et les "fausses questions des adultes aux enfants: il devient alors possible de penser qu'apprendre à signifier se fait par le truchement - l'intériorisation- du processus d'échange verbal.

---

8. Les quatre autres sont les suivantes: la fonction instrumentale, la fonction régulatoire, la fonction interactionnelle et la fonction imaginative.

9. S. Savic, "Quelques fonctions des questions posées par les adultes aux jeunes enfants", dans La genèse de la parole, Paris, P.U.F., 1977, pp. 231-40.

Savic a classé les "fausses" questions des adultes en trois catégories:

- des questions suggestives, reliées à l'activité de l'enfant, et qui tendent souvent à vérifier des connaissances (ex.: De quelle couleur est le camion -avec lequel l'enfant est en train de jouer?);

- des questions routinières, non reliées à l'activité de l'enfant, où la réponse est destinée à impressionner un tiers (ex.: Qu'est-ce que maman va t'acheter?);

- des questions intimes, dans des moments de prise de contact (ex.: Qu'est-ce que tu es pour maman? - la réponse étant le soleil, par exemple).

Il est intéressant -pour mon propos- de noter que la réponse attendue dans le premier cas -la couleur du camion- concerne essentiellement la capacité de l'enfant de discriminer les couleurs. Ce qui rejoint tout à fait la "fonction heuristique" dont parle Halliday. Par ailleurs, on constate aussi que dans les questions routinières, l'information est au départ partagée et par l'adulte et par l'enfant; on peut donc en tirer que ce qui est visé par l'adulte c'est alors la mise en évidence de la capacité d'expression de l'enfant. On n'est pas très loin alors de la dite "fonction personnelle", à un niveau strictement langagier.

Tout comme l'a fait par ailleurs J. Benko-Gleason[10], Savic a remarqué que l'enfant refuse de répondre aux "fausses" questions une

---

10. J. Benko-Gleason, "Code Switching in Children's Language", dans Cognitive Development and the Acquisition of Language, New-York, Academic Press, 1973, pp. 159-67.

fois qu'il a acquis le processus d'échange verbal. Il est admis, en somme, qu'un jeune enfant évite les "enfantillages"; on a comme l'impression qu'il craindrait de perdre ce qu'il a acquis, s'il acceptait de régresser vers le "jeu" antérieur. C'est dans cette optique qu'il faut se placer pour entendre l'hypothèse au sujet du refus de l'écrit, au sujet du refus du processus d'écriture typographique.

Pour avancer encore un peu, il est utile ici de bien marquer la différence entre l'oral et l'écrit. Et pour bien faire cette distinction, il vaut de centrer un instant l'esprit sur le processus d'interaction verbale. Halliday prétend que la fonction de communication ne constitue pas l'essence du phénomène langagier. Il n'est peut-être pas nécessaire d'être tout à fait d'accord avec lui pour admettre que l'apprentissage de la langue maternelle est plus que l'apprentissage d'un code. Il est en tout cas assez facile de tomber d'accord sur un point: l'échange verbal ne va pas sans la prise en compte du récepteur. On peut même aller jusqu'à remarquer qu'un mot est "opératoire" quand un signifiant éveille chez celui qui l'émet le même signifié qu'il suscite chez celui qui le reçoit: il y a interaction verbale, en somme, quand, à un premier palier, il y a assujettissement du locuteur au (savoir du) récepteur. Bien sûr, le locuteur se rattrape: par le biais de la situation, c'est lui qui s'instaure "maître" de la signification[11]. D'où, on va le voir, la différence fondamentale entre l'oral et l'écrit; mais d'où, d'abord, le fait que la symbolisation verbale -et la communication- est essentielle sur le plan du développement intellectuel.

---

11. Que le "récepteur" soit, sur le plan de la pensée pré-verbale, un autre "moment" du même "locuteur", ne change rien au phénomène; cela permet, bien au contraire, de faire des liens entre "pensée" et "langage".

L'importance de la communication verbale sur le plan du développement intellectuel a été largement mise en évidence par les spécialistes de l'influence sociale:

> La découverte de la pluralité des points de vue exprimés apparaît donc comme le moment crucial du développement intellectuel: parce qu'il entraîne une décentration par rapport à la situation immédiate et aux références personnelles, il introduit un début d'abstraction qui se développe ensuite dans la recherche du point de vue général, qui ne dépend plus des particularités de chaque observateur et qui est commun à tous[12].

Si on se méfie le moindrement des généralisations hâtives, force est, bien sûr, ici, de prendre garde d'identifier "commun à tous" et "vérifié scientifiquement". On doit même admettre, me semble-t-il, que l'idée d'abstraction devrait, idéalement, être repensée, et à tout le moins distinguée de l'idée de certitude scientifique: on ne peut en effet parler d'objet -et d'objectivité- sans intégrer l'idée de "sujet", fut-ce celle de sujet de la "science".

C'est dans le même ordre d'idée qu'il importe aussi de distinguer l'oral de l'écrit. C'est là une "question" souvent posée aux théories de l'apprentissage, comme l'ont en un sens souligné les chercheurs du groupe de Serge Moscovici:

> La théorie de l'apprentissage -en éliminant de ses préoccupations le problème de la nature de l'interlocuteur -calque tout simplement le langage oral sur le langage écrit. (...) Dans le langage écrit, le tiers à qui l'on s'adresse se

12. G. de Montmollin, L'influence sociale, Paris, P.U.F., 1977, p. 280.

> confond avec le groupe, il n'est que cet autre généralisé dont parlait G. Mead, en somme une règle anonyme[13].

Il ne faut d'évidence pas entendre n'importe comment l'idée de tiers se confondant avec le groupe, ou encore celle d'"autre généralisé": l'idée de règle anonyme réfère au fond essentiellement à la maîtrise du système langagier; cela se comprend assez bien, si on prend conscience de ce qu'à l'écrit l'interlocuteur est absent, et de ce que cette absence entraîne comme "nécessité", puisqu'il devient utile de tout coder typographiquement et de redonner aux mots la valeur heuristique qui peut aller de soi, parfois, en "situation" d'échange verbal. À l'écrit, il vaut de le souligner, le "locuteur" est appelé à prendre une distance à l'égard des mots mêmes... ce qui ne signifie pas que l'écrit est impersonnel, bien au contraire. Le beau langage -ce qui fait qu'on dira ensuite qu'une personne s'écoute parler- est éminemment personnalisé et naît de ce que justement le locuteur tient le rôle de premier auditeur. La distance de l'oral à l'écrit s'illustre assez bien, en somme, du manque d'habitude que traduit le fait de commencer une lettre par un "je prend ma plume pour te donner de mes nouvelles", formule qui marque tout de même clairement la distance entre le "je" qui va écrire et le "je" qui possède "les nouvelles".

Bien évidemment, il faut admettre que l'environnement socioculturel prépare plus ou moins directement l'enfant à l'école; et il faut reconnaître aussi et que certaines sociétés vivent sans écriture typographique et qu'il n'est pas nécessaire de "savoir" l'écriture pour exercer tous les métiers. Ce n'est pourtant pas à ce niveau que je parle quand je parle de refus du processus d'écriture. Ce dont je parle c'est, bien plus simplement, d'une réalité qui me paraît spécifique au phénomène du passage de l'oral à l'écrit, et qui concerne au fond les

13. S. Moscovici (dir), Introduction à la psychologie sociale, Paris, Larousse, 1973, T. 2, pp. 189-90.

fonctions "personnelle" et "heuristique" telles que définies par Halliday. Il me semble en effet qu'il est une possibilité de "refus" de l'écrit "en soi". Cette possibilité tiendrait à une sorte de contradiction (apparente) entre les deux opérations. Comme l'a souligné Bernstein, en parlant du "code restreint" et du "code élaboré", l'élargissement, par le biais de l'écrit ou autrement, des possibilités verbales met en évidence une apparente contradiction -Bernstein, pour sa part, parle de paradoxe (je résume):

> Les discours usuels, quotidiens, se déroulent sur un fond d'intérêts communs consciemment assumés, ce qui supprime le besoin de verbaliser ou d'expliciter les intentions subjectives. Il en résulte que les affirmations tendent à être impersonnelles (ou, selon moi, aboutissent à des querelles enfantines du genre de "mon père est plus fort que ton père"). (Il en résulte aussi que les mots semblent à la limite être motivés par les choses.) Quand les situations d'élocution deviennent moins liées au sujet traité ou encore, quand les interlocuteurs se situent, mentalement ou physiquement, en des liens différents, les formes d'expression doivent devenir plus personnelles et par le fait même, mais paradoxalement, plus "universelles". Le mot me paraît excessif, je préférerais personnellement la verbalisation citée plus haut (Moscovici) ou il est question de tiers généralisé[14].

L'apparente contradiction tient au fond à la question de la motivation du signe linguistique; c'est même, me semble-t-il, par ce biais, qu'on peut le mieux rendre compte de la possibilité du "refus". L'amplification de la valeur heuristique des mots passe par la prise en compte de

---

14. B. Bernstein, Langage et classes sociales, Paris, Minuit, 1975, pp. 70-2. J'ai, ailleurs, essayé d'éclairer cette question de la motivation du signe linguistique par le biais de la question de l'énonciation, (F. Roy, "Au sujet de l'arbitraire du signe linguistique. Littérature et scolarisation", dans SIQUE IV, Études françaises, Université de Moncton, 1979, pp. 175-82.)

l'aspect systémique du langage et conduit à la question de l'arbitraire du signe linguistique, qui fait rebondir la problématique du côté d'une fonction personnelle plus grande ou, à tout le moins, plus souple.

On peut assez facilement imaginer qu'un enfant qui sait traverser la rue comme un grand prenne conscience, de lui-même, de la nécessité de redoubler d'attention quand il a à traverser une autoroute. On peut cependant imaginer aussi facilement qu'un enfant ne voit pas l'intérêt de l'écriture et que partant il refuse -principe de défense de l'acquis- de redoubler d'attention sous prétexte qu'il sait déjà parler. Il en résultera alors une apparente incapacité de faire jouer à l'école les fonctions heuristiques et personnelles acquises auparavant. On aura donc l'impression que l'enfant n'est pas motivé pour les matières scolaires. Il est en effet, dans l'école, une apparente contradiction à surmonter: pourquoi apprendre un code qui n'est même pas "vrai"? même pas logique? même pas utile? ne vaut-il pas mieux continuer de ne pas comprendre la grammaire plutôt que d'accepter que ce ne sont pas les choses qui motivent directement les mots? ne suis-je pas mieux de continuer de croire que mon camion est "bleu" plutôt que d'accepter le principe de réalité selon lequel c'est culturellement que mon camion est "bleu"? Il va de soi que la non-remise en cause d'une valeur heuristique "essentialiste" des mots et d'une valeur personnelle inconsciemment diluée dans un sein maternel collectiviste peut être plus fréquente chez les enfants de certains milieux sociaux culturellement défavorisés; mais n'en demeure pas moins qu'il est nécessaire, me semble-t-il, de la verbaliser sans faire appel directement, et surtout de façon behavioriste, à la lutte des classes. On peut bien, si on veut, prétendre que la "vision" est née du besoin, mais on ne saurait pas grand chose au sujet de l'oeil s'il avait fallu attendre Marx pour en parler sérieusement; quant on sait l'importance de la "camera obscura" dans l'oeuvre de Marx, on en vient même à penser qu'il était nécessaire de voir "avant".

Ce refus, il m'a semblé au départ qu'il pouvait se lire dans des entrevues d'élèves. J'ai donc fait l'hypothèse que les élèves qui réussissaient bien à l'école auraient en entrevue une attitude plus personnelle et qu'ils sauraient mieux:

- reformuler pour eux-mêmes une question avant d'y répondre- ils répondraient par conséquent mieux et avec plus de sûreté;

- répondre à une question en faisant appel à leur expérience personnelle.

VERS L'ÉTUDE DE DISCOURS D'ÉLÈVES

A- Le choix des élèves

Dans l'espoir de rendre plus visibles les différences entre les performances langagières des élèves, il a été convenu dès le point de départ de sélectionner cinq élèves "forts" et cinq élèves "faibles". Cette sélection a été faite de façon totalement artisanale: j'excluais de me fier aux seuls résultats scolaires, dont il n'avait d'ailleurs jamais été directement question lors de l'observation participante; j'excluais aussi de me fier aux seuls tests standardisés disponibles, dont il sera question plus loin, pour la simple raison qu'ils me "gênent"; et j'excluais enfin de me fier au seul jugement de l'enseignant, qui m'avait pourtant indiqué discrètement, au début de l'observation, les élèves éprouvant des difficultés en langue maternelle. Je pensais en somme -et je le pense toujours- que mon jugement -du départ- ne serait pas moins bon que le serait celui que je porterais sur les entrevues mêmes.

En pratique, je suis revenu à la liste des noms des élèves que j'avais dans mes dossiers et j'ai choisi, de mémoire, cinq élèves "forts" et cinq élèves "faibles". Quand est venu, ensuite, le moment d'entrer en contact avec la direction de l'école que devaient théoriquement fréquenter les élèves en 1ere secondaire [15], on a constaté qu'une des

15. L'enseignant m'avait dit, vers la fin de l'observation, qu'il recommandait l'entrée au secondaire de tous les faibles.

élèves - par hasard le premier choix du groupe des "forts"- ne fréquentait pas l'école en question : ses parents avaient quitté le quartier au cours de l'été . Pour éviter d'avoir à travailler au niveau de deux commissions scolaires et surtout pour avoir des élèves vivant le même contexte scolaire au moment de l'entrevue, on a choisi un autre élève. Ce nouveau "fort" est le numéro "5". Les cinq "faibles" ont été, pour les fins de l'expérience, numérotés de 6 à 10. Cette numérotation n'a rien à voir avec l'ordre de réalisation des entevues: c'est le directeur de l'école qui, en collaboraiton avec les enseignants, a programmé les entrevues. Elles furent réalisées au cours du mois d'avril 1980. L'ordre de réalisation fut le suivant: 9, 10, 6, 4, 2, 7, 1, 8, 3 et 5.

Avant de rencontrer un élève, l'interviewer consultait son dossier scolaire. En plus de servir de toile de fond pour la conduite des rencontres, cette collecte de données a permis la réalisation d'un tableau (page suivante), qui n'invalide pas le classement de départ des élèves en deux groupes. Y apparaissent, dans l'ordre, les résultats des élèves pour le primaire (en français et en mathématiques), le résultat obtenu (en avril 1979) au Test Vachon[16], le rang centile des élèves au test de développement général du M.E.Q. (1979) et la moyenne (2 premiers bulletins) des élèves en 1ere secondaire (en français et en mathématiques).

16. J. Vachon, Lecture: vocabulaire et compréhension (1ere forme), Montréal, Lidec, 1970.

Quelques résultats scolaires des 10 élèves

Année ou test / Numéro de l'élève	1e année		2e année		3e année		4e année		5e année		6e année		Test Vachon lecture (sur 87)	Dév. général MEQ (1979) (rang centile)	1ère Sec. 2 bulletins cumulés	
	F.	M.	F.	M.	F.	M.	F.	M.	F.	M.	F.	M.			F	M
1	79	85	79	91	78	78	73	79	72	72	75	75	70/87	4e	71	56
2	89	91	86	94	84	90	92	89	80	87	92	85	70/87	6e	91	88
3	91	100	83	98	85	97	80	93	84	97	93	98	76/87	7e	95	95
4	*												73/87	7e	85	91
5	68	77	** 46 80	51 89	84	87	84	76	75	62	75	63	63/87 6e **** (mars)	4e	75	57
6	88	86	81	76	70	65	63	66	54	59	55	61	46/87 4e (avril)	4e	60	60
7	71	62	67	76	*** 64	74	59	60	55	66	57	61	48/87 4e (juin)	3e	70	43
8	61	75	76	80	64	56	55	56	53	58	63	60	40/87 4e (oct.)	2e	75	67
9	72	75	73	82	74	88	68	77	65	71	68	74	54/87 5e (fév.)	3e	77	68
10	89	83	65	68	60	76	65	75	62	73	63	74	52/87 5e (déc.)	5e	78	70

* Le dossier scolaire de cet élève ne contenait pas ses bulletins du primaire.

** Cet élève a doublé sa deuxième année.

*** Classe de récupération.

****Cette donnée doit être lue ainsi: niveau de 6e année, au mois de mars.

B- Le travail de l'interviewer

Étant donné que je voulais étudier la façon dont les élèves interagissaient verbalement, il m'a semblé prudent de ne pas réaliser moi-même les entrevues.

La personne qui a été choisie l'a été parce qu'elle répondait à deux critères bien précis: elle possédait une bonne connaissance pratique du milieu socio-culturel où se trouvait l'école fréquentée par les élèves, puisqu'elle avait déjà travaillé dans le milieu lors de l'implantation d'un système d'individualisation de l'enseignement; elle maîtrisait bien les techniques d'entrevue auprès des élèves puisqu'elle avait une formation de psychologue scolaire. Il serait aussi honnête d'ajouter qu'elle fut engagée parce que je la savais extrêmement sensible et capable de beaucoup d'empathie. Il me semblait essentiel de faciliter l'expression personnelle des élèves; et je me dois de dire que l'objectif a été atteint: les élèves ont "beaucoup" parlé d'eux-mêmes à l'école et de leur vie scolaire; un seul a résisté jusqu'au bout, et cela tient au fait que, par inadvertance, il a été convoqué en entrevue lors d'une période de classe qu'au fond il n'a pas accepté de manquer. Cette exception, qui sur le coup a fait le désespoir de l'interviewer, est le numéro 3... on se doit de reconnaître qu'un élève peut tenir tête à quelqu'un.

Comme cela a été noté plus haut, avant de rencontrer un élève, l'interviewer consultait son dossier scolaire pour se préparer un peu à ce qui pouvait se dire en cours d'entrevue. De plus, elle essayait, autant que faire se pouvait, de rencontrer les élèves la veille de l'entrevue pour leur expliquer globalement ce qui les attendait le lendemain et pour s'assurer qu'ils étaient bien d'accord de collaborer avec moi en répondant à certaines questions au sujet de leur vie scolaire.

Cette entrée en matière a fonctionné - en tout cas, neuf fois sur dix - - mais elle a eu un désavantage, dans au moins un cas: un élève avec qui j'avais beaucoup travaillé l'année précédente voulait, au départ, trop bien faire et cherchait d'évidence à dire ce qu'il imaginait que je voulais entendre; il s'agit du #6, qui s'est quand même exprimé librement, surtout dans les deux derniers tiers de l'entrevue, c'est-à-dire dans les dernières trente minutes.

Il importe enfin de souligner qu'à la suite des entrevues, l'interviewer a consigné par écrit ses commentaires et ses impressions immédiates, et qu'au cours des semaines qui ont suivi elle a commenté longuement et dans le détail - toujours par écrit- chacun des enregistrements. J'ai l'impression que l'étude qui va suivre ne rend pas justice à tout le travail produit par l'interviewer. Je me suis en tout cas toujours assuré que mes impressions n'allaient pas contre sa lecture et souvent, je me suis inspiré de ses intuitions pour "entrer" dans un discours.

À noter enfin que le magnétophone ne faisait problème pour aucun des élèves: ils avaient tous été habitués à se servir de cet appareil au primaire; ce qui ne signifie évidemment pas qu'ils n'étaient pas, en début d'enregistrement, un peu sur leurs gardes. Mais les plus timides au début (#6 et #10) sont ceux qui ont avoué après coup que cela leur avait fait du bien de parler "à coeur ouvert" de l'école.

C- Les entrevues

Comme il était, à mon sens, préférable de rencontrer les élèves sur le temps scolaire, on avait convenu avec la direction de l'école que les

entrevues ne dureraient pas plus que le temps d'une période de cours (50 minutes). On s'est de plus fixé un objectif immédiat: il ne s'agissait pas d'imposer un rythme à l'élève; il fallait plutôt essayer de donner à chacun l'occasion et le goût de se dire; si, en fin de période, l'élève se montrait content d'avoir pu dire certaines choses, on considérait l'entrevue comme réussie; il ne s'agissait pas en somme d'aller chercher des données sur le langage des élèves sans essayer, au moins minimalement, de faire éprouver aux élèves le plaisir de l'expression et la satisfaction intérieure qui peut résulter d'une période consacrée à la "parole".

Dans ce "cadre" général a été donné à l'interviewer un schéma d'entrevue, mais surtout un principe général: placer l'élève en situation de parler de lui-même, en contexte scolaire, au passé, au présent et au futur. Les 11 thèmes suggérés devaient être lus comme des pistes, des mises en situation, des coups de sonde. Il est bien entendu que l'ordre théorique des thèmes n'était pas innocent; mais il demeurait théorique et pas nécessairement possible; en pratique cependant, à part un accident de parcours[17], l'ordre des thèmes suggérés a été suivi, même si parfois on est revenu sur l'école au delà du petit exercice d'analyse prévu comme étant final.

J'ai choisi, ici, de reprendre les thèmes un à un et d'expliciter ce qui les sous-tendait stratégiquement.

---

17. L'interviewer s'est retrouvé, un bon matin, en entrevue sans schéma... ce qui marque possiblement qu'elle avait bien senti le sens du principe de base.

1) - C'est quoi, l'école, pour toi?

(Posée d'entrée de jeu - après une "prise de contact" informelle et circonstanciée- cette première question abstraite visait essentiellement à baliser le cadre général de l'entrevue; c'était une question difficile - pour un élève de l'secondaire - car elle obligeait, dès le point de départ, l'élève à une définition. Ce n'était pas, cependant, une question complète en soi: elle préparait une sous-question qui voulait amener l'élève à compléter sa première verbalisation dont il serait - éventuellement - assez peu satisfait.)

- Si tu avais à expliquer cela -ce qu'est l'école- à une personne qui ne sait pas ce qu'est une école, à un martien, disons, qu'est-ce que tu dirais ?

(À partir du principe que l'utilisation des mots dans une perspective de conceptualisation oblige à une "généralisation" qui se manifeste sur le plan de l'échange verbal par une prise en compte du point de vue de l'interlocuteur éventuel, j'ai pensé qu'une telle reformulation de la même question amènerait l'élève à manifester sa capacité de prendre en compte l'interlocuteur. Cette habileté ne va pas sans une activation de l'imaginaire, où se manifeste au fond la tentative de prise en compte de l'interlocuteur. Le fait de la fiction (le martien) n'était pas innocent: l'élève répondrait à l'interviewer, lui dirait à l'interviewer ce qu'il dirait à un martien; il risquait en somme de s'apprendre à lui-même des choses au sujet de l'école.)

2) Tu vas à l'école depuis au moins 6 ou 7 ans. J'aimerais cela que tu me racontes ton histoire scolaire à toi... fais comme tu le ferais si tu racontais ton histoire scolaire à tes amis. Disons que c'est moi,

tes amis, qu'est-ce que tu leur dirais?

(Ce thème était central! En plus de continuer le jeu de prise de distance à l'égard de processus d'échange verbal, il visait à faire parler l'élève au passé. Il était prévu que toutes les sous-questions qui amèneraient l'élève à raconter des bouts de son histoire avec plus de précision seraient les bienvenues; il était prévu aussi que par le biais de cette question, l'élève parlerait un peu de ses impressions et de ses sentiments. Tout en manifestant sa "logique" narrative.)

3) Est-ce que tu travailles dans tes livres à la maison? Est-ce que tu lis des livres, en dehors de tes livres d'école? Lesquels? Est-ce que tes parents lisent, eux? Quoi?

(Plus factuelles, ces questions visaient au fond à recueillir quelques données au sujet du milieu socio-culturel des élèves. Il s'agissait en somme d'essayer de savoir jusqu'à quel point la culture de la famille ouvrait sur la culture scolaire.)

4) Si tu décidais d'arrêter d'aller à l'école, qu'est-ce que diraient tes parents? Est-ce que tes parents se servent, dans leur travail, de ce qu'ils ont appris à l'école?

(Il s'agissait plutôt ici d'aller cerner l'opinion de l'élève.)

5) Est-ce que tu as les mêmes amis à l'école et à la maison? Qu'est-ce que vous faites, toi et tes amis, quand vous n'allez pas à l'école?

(Ces questions sont transparentes, et socialement et culturellement.)

6) Qu'est-ce qui t'est arrivé de mieux depuis que tu vas à l'école? Qu'est-ce qui t'est arrivé de pire depuis que tu vas à l'école?

(Ces deux questions répétaient les objectifs de la seconde sur le plan du contenu; il s'agissait aussi de préparer le terrain pour la question suivante.)

7) Dans l'avenir, qu'est-ce qui pourrait t'arriver de mieux, en termes de vie scolaire? Dans l'avenir, qu'est-ce qui pourrait t'arriver de pire, en termes de vie scolaire?

(En plus d'amener les élèves à s'exprimer au futur, ces questions rejoignaient le thème de la première question, mais cette fois, indirectement et pratiquement.)

8) À quoi te fait penser le mot "école"? À quoi associerais-tu le mot "école"?

(Il s'agissait, par cette question, d'essayer de faire parler de l'école, au delà des stéréotypes scolaires admis et de façon personnelle. On verrait aussi fonctionner - par le biais d'un éventuel "parce que" -la "pensée verbale" des élèves.)

9) Crois-tu à la magie?

(Cette question -ratée- visait à faire parler des choses abstraites, des croyances.)

10 Qu'est-ce que tu ferais si tu avais le pouvoir de changer des choses à l'école?

(Cette question visait l'expression au futur; elle avait ceci de particulier: elle partait du principe que le langage naît de l'absence et devait permettre de savoir si les enfants aimaient parler).

11) L'interviewer suggérait à l'élève, à la fin, un exercice où il s'agissait d'indiquer qui fait l'action du verbe à l'infinitif.
- Jean dit à Paul de s'asseoir.
- Jean promet à Paul de sauter.
- Jean est difficile à dessiner.
- Jean est facile à écrire.
- Jean est prêt à écrire.
- Jean est en mesure de voir Paul.

(Inspirée des travaux de C. Chomsky et J. Cambon, cette question était un hors d'oeuvre: il s'agissait de savoir si cela pouvait servir dans des exercices à proposer à des élèves dans le cadre d'une des collaborations ultérieures dont j'ai parlé dans l'avant-propos.)

ANALYSE DES ENTREVUES

L'écoute des entrevues des élèves s'est effectuée en deux temps. Je me suis d'abord appliqué à essayer d'entendre ce qu'ils verbalisaient, et c'est peu à peu que j'en suis venu à avoir l'impression de réellement comprendre certains phénomènes langagiers. J'ai donc pris le parti d'essayer de faire vivre ici le cheminement que j'ai fait. Comme les différences entre les performances des élèves me sont apparues plus claires quand j'ai été en mesure de lire au-delà du contenu immédiat, j'en suis venu à la conclusion qu'il valait mieux partir du contenu des réponses à un certain nombre de questions adressées aux élèves. Dans le premier temps seront donc donnés les résultats de la comparaison des réponses des élèves qux questions 1, 3, 4, 7 et 11. Une deuxième partie sera ensuite centrée d'une façon plus spécifique sur l'application des critères d'analyse retenus au départ. Cette façon de faire permettra, du moins je l'espère, d'illustrer dans un premier temps par le biais du contenu ce que j'essayerai de faire voir ensuite sur le plan de l'interaction verbale même.

A- Le "contenu" des réponses aux questions 1,3,4,7 et 11

Le choix de ces questions tient essentiellement à ce qu 'elles ont donné lieu à des réponses plus brèves. Je n'ai pas cherché de "pourquoi" particulier à cet état de fait: cela tient sans doute à ce que ces questions étaient plus fermées. Doit cependant être souligné que la question au sujet de la "magie" a été éliminée parce qu'elle n'a pas été prisée par les élèves; à les entendre, j'ai l'impression qu'ils ont un peu pensé que je croyais qu'ils croyaient encore au Père Noël.

Pour les cinq questions dont les réponses ont été compilées, il doit être entendu clairement au départ qu'est prise en compte la réponse immédiate de l'élève et non pas ce qu'il a pu, par ailleurs, dire à un autre moment de l'entrevue. Je ne doute absolument pas du fait que tous les élèves auraient pu répondre autre chose et je ne postule pas non plus que leurs réponses témoignent parfaitement de leur "pensée". Ce qui m'intéresse, c'est ce que les élèves ont verbalisé à ce moment là, ponctuellement.

Pour chacune des questions, j'ai essayé autant que possible de ne pas mélanger la description des réponses et la lecture que j'en ai faite. Il me semble cependant - c'est même là une conviction profonde- que les deux opérations ne peuvent pas être étanches.

Question 1 L'école...et expliquée à un martien

Les deux parties du premier thème -demande de définition- ont été adressées aux élèves d'entrée de jeu. Il n'est pas du tout assuré que la réussite scolaire -ou à tout le moins le sentiment d'adaptation scolaire- n'est pas un peu à l'origine de la capactié effective d'un élève de répondre à une telle demande de définition. N'est pas pris en compte ici le niveau du pourquoi, je m'en tiens au niveau du comment . Il me paraît cependant nécessaire d'admettre que ce n'étaient pas des questions innocentes: elles n'étaient pas aberrantes, étant donné qu'elles étaient adressées à des êtres intelligents qui avaient une expérience scolaire de 7 ans au moins; mais elles n'étaient pas non plus faciles, étant donné qu'il y avait, spécialement dans cette question, une certaine agressivité "fonctionnelle".

La preuve de cette agressivité apparaît dans la prudence des réponses qui ont été données: les élèves ont mis de l'avant les éléments les moins contestables, les idées reçues les plus "évidentes". Tous les dix ont répondu à la première demande en parlant de "lieu d'apprentis-

sage", d'instruction" et de "nécessité de l'école". Les différences se situent seulement au niveau des raisons évoquées spontanément pour justifier la "nécessité": les cinq "forts" ont plutôt fait des liens explicatifs avec la vie en société, la vie en milieu urbain ou encore avec le développement de l'intelligence; alors que les "faibles" ont justifié leur dire en évoquant l'importance des apprentissages scolaires pour savoir lire, écrire et compter plus tard. Cela donne en somme l'impression que les réponses des cinq "faibles" sont plus structurées en fonction d'une sorte de pragmatisme quotidien: si on voulait caricaturer, on pourrait presque prétendre que ces cinq élèves envisagent l'école comme un lieu de dressage technique - alors que les "forts" voient les choses de façon plus naturelle. Mais ce serait de la caricature: globalement, les réponses sont les mêmes, la différence entre les deux groupes tient à ce que les premiers font un lien explicite entre deux réalités -"l'école" et la "vie"- alors que les seconds laissent au récepteur de se dire que s'il faut savoir écrire c'est parce qu'on vit dans un milieu urbain. On pourrait peut-être se demander, par ailleurs, laquelle des deux formulations ajoute à la situation d'échange verbal: il faudrait sans doute reconnaître alors que la première formulation a plus de chance d'influencer le jeu de la discussion, puisqu'elle tend à son élargissement, en ce qu'elle permet d'ajouter un élément nouveau à ce qui a été mis dans la "question".

Mais on ne saurait tirer de conclusion au sujet de cette "différence" s'il n'y avait pas la deuxième question -demande d'explication de l'école à un martien. Tous les élèves ont, en jouant le jeu plus ou moins spontanément, marqué leur capacité d'imaginer une éventuelle adaptation de leur discours à un récepteur "autre"; l'étonnant tient cependant à ce que tous les "forts" ont produit <u>un</u> type particulier de réponses et tous les "faibles" ont produit <u>un autre</u> type de réponses. C'est à se demander s'ils ont entendu de la même façon la question. Les premiers ont en effet essayé d'expliquer l'école en parlant d'un lieu où des gens essaient d'apprendre à d'autres ce qu'ils savent; deux sont allés jusqu'à vouloir imager leur dire en faisant une comparaison avec la famille ou en invitant le martien -s'il est intéressé- à aller

visiter leur école. Les seconds ont, sans exception, énuméré les diverses matières scolaires, en donnant ou non un mot d'explication à l'occasion. Il y a en somme une double différence sur le plan du contenu: d'une part les "forts" ont tendance à dire que l'école c'est du "monde", et d'autre part, les "faibles" semblent avoir dit que l'école c'est spécial, parce que c'est des "matières scolaires".

Le contenu appelait évidemment une formulation différente: les "faibles" ont procédé en énumérant des activités d'apprentissage alors que les "forts" ont eu tendance à expliquer des rôles, globalement. Je ne saurais dire si cela a à voir avec le fait que j'ai appelé "forts" les élèves qui étaient capables de fournir des réponses qui dépassaient le niveau du réel scolaire, mais n'en reste pas moins que les réponses de ces élèves correspondent plus à la vision que j'ai du langage comme processus de mise en mot. Peut-être est-ce là le critère de ma sélection des élèves. Une chose est en tout cas évidente: alors que les réponses à la première partie de la question étaient différentes en ce qu'elles apportaient ou non des justifications d'apprentissages, les réponses à la seconde partie de la question diffèrent quant à la présence ou à l'absence d'interactions verbales. Je ne serais pas porté à penser que les élèves "faibles" croient qu'on apprend à l'école des choses désincarnées; je serais plutôt porté à me mettre de l'avant l'idée que les élèves "faibles" voient moins bien le "sens" des apprentissages scolaires de base. Une conclusion me semble s'imposer: les deux demandes de définition de l'école m'amènent à comprendre que les réponses diffèrent au point qu'il faut entendre que les questions n'ont pas été entendues de la même façon par ceux que j'ai appelés les "forts" et ceux que j'ai appelés les "faibles". Et je suis conduit à me demander si le jugement que je porte (en tant qu'ex-enseignant) sur les élèves n'est pas lié à ce que je sais intuitivement (en tant qu'enseignant) du fonctionnement du langage.

Question 3 La vie intellectuelle des élèves

Par le biais de la sempiternelle question du travail scolaire en dehors de l'école, la troisième (série de) question(s) essayait(en)t de cerner l'intérêt pratique des parents pour l'écriture. À première vue, la mise en parallèle des diverses réponses n'est guère intéressante. Les élèves ont dit qu'ils faisaient du travail scolaire à la maison ou qu'ils lisaient parfois en dehors de leurs livres scolaires. Les garçons ont parlé de "bandes dessinées", de journaux et de livres spécialisés (sports, techniques...) alors que les filles ont moins parlé de journaux et ont dit lire des romans. Une seule exception dans chaque groupe: un "fort" (le #4) semble se faire une gloire de ne jamais travailler en dehors des murs de l'école, de ne jamais lire autre chose que des bandes dessinées à l'école et le journal à la maison; une faible (le #8) dit qu'elle n'a pas tellement le temps de lire parce qu'elle doit, pour arriver, consacrer tout le temps dont elle dispose pour ses devoirs et ses leçons.

En entrant dans les détails des réponses, j'en suis cependant venu à me demander si les "faibles" n'étaient pas des lecteurs "du passé": deux m'ont clairement indiqué qu'ils avaient cessé de s'acheter des livres (pour les meilleures raisons du monde, le sport) et un autre a avoué qu'il n'essaie plus d'aller jusqu'au bout d'un livre. Si cette impression s'avérait fondée, il faudrait se demander si la sortie du primaire ne coincide pas un peu pour certains élèves avec la "sortie" de l'école: quand les livres ne sont plus "sur la tablette dans le coin", (à la vue de l'enseignant(e)), on ne fait pas nécessairement un effort pour s'en procurer, même si on est déjà allé à la bibliothèque de l'école au primaire.

Il faudrait aussi, alors, faire un lien entre l'attitude des parents et celle des enfants: si les mères des élèves interrogés semblent des lectrices de romans et les pères des lecteurs de journaux, il est par ailleurs clair que les parents des "forts" sont un peu plus intéressés aux livres que les parents des "faibles" (du moins dans la tête de leurs enfants). Pour être objectif, il faudrait cependant nuancer un peu: on a à prendre en compte qu'il s'agit d'une part d'un aide-camionneur, d'un garagiste, d'un livreur de pièces d'auto (+mère secrétaire), d'un contremaître à la voirie municipale et d'un ex-plombier (devenu invalide mais formé à l'éducation permanente) et d'autre part d'un policier (mère serveuse) d'un chaloupier, d'un invalide (aveugle depuis la naissance de l'enfant), d'un ouvrier de la construction et d'un technicien en alimentaiton.

Question 4 Réaction (imaginée) des parents à un éventuel abandon de l'école

Cette question, on va le voir, relance indirectement la question au sujet de l'école, posée au début des entrevues; et elle est peut-être aussi la suite de celle qui concernait la vie intellectuelle des élèves, en ce qu'elle concerne la place de l'école dans la vision du monde de leurs parents. Tous les élèves "forts" ont été, d'une certaine façon, unanimes: s'ils voulaient, dans l'immédiat, abandonner l'école, ils se heurteraient à un argument d'autorité; certains ont ajouté que de toute façon ils ne pensent jamais à arrêter d'aller à l'école. De leur côté, les élèves "faibles" ont été plus nuancés: ils imaginent qu'en posant un tel geste, ils décevraient beaucoup leurs parents ou encore que leurs parents leur diraient de retourner à l'école parce qu'ils sont encore trop jeunes pour aller travailler. On pourrait bien sûr se demander si l'attitude de parents n'est pas liée aux performance scolaires des élèves: en supposant que tous les parents croient à la nécessité de l'école, on peut se dire que leur attitude est sans doute conditionnée

par les rêves qu'ils avaient faits au sujet de leurs enfants; on pourrait penser que l'argument moral évoqué par les élèves faibles témoigne de leur prise de conscience du fait qu'ils ne réussissent pas comme leurs parents auraient voulu. Les enfants vivraient alors une situation très délicate et malheureusement très difficile: ils seraient conscients de la contradiction entre l'idéal et le quotidien de leurs parents.

J'ai, de toute façon, été assez frappé de la différence très nette qu'il y a entre la réponse des "forts" et celle des "faibles". Et je m'en voudrais de ne pas souligner le lien que j'ai vu entre le "moralisme" des élèves "faibles" et leur définition "par le contenu" de l'école: c'est comme si, ne voyant pas clairement de justificaiton sociale à l'école, ils se réfugiaient dans un "je ne veux pas faire de peine à mes parents" qui leur tiendrait lieu de "rationnel", et de seule "valorisation" personnelle.

Question 7 Le "futur" scolaire... en mieux et en pire

La projection à laquelle j'ai invité les élèves en les amenant à "fabuler" au sujet de leur avenir scolaire est difficile à lire si on ne connaît pas un peu leur mémoire: cette projection est bien évidemment nourrie par l'image d'eux-mêmes qu'ils ont construite au cours des années antérieures. Aussi ai-je pris le parti d'introduire à ce moment-ci, la question du "futur" en prenant d'abord en compte ce qu'ont dit les élèves du passé par le biais de la question #6 (le mieux et le pire dans le passé scolaire) et de la question #8 (association libre à partir de "école").

Il est assez facile d'imaginer que le "mieux" et le "pire" des "forts" n'est pas le même que celui des "faibles". Concrètement, le

mieux les "faibles" ont dit: ne pas se souvenir d'avoir vécu des choses tellement bonnes à l'école(#7 et #9), avoir, au moins, toujours eu du "fun" (#6), se rappeler avec beaucoup de plaisir l'accueil personnel qu'on lui a fait le jour où il est arrivé à l'école secondaire (#10), se consoler de ses misères en se disant sa chance de ne pas avoir doublé (#8). En parlant du pire, ils ont ajouté: avoir beaucoup eu peur de doubler en première année (#7 et #9), se rappeler avec horreur une année où les autres prenaient plaisir à lui souffler de mauvaises réponses quand le professeur lui posait une question à laquelle elle n'était pas capable de répondre (#8) et avoir beaucoup craint, une année où planait une menace de grève, que l'on doive ensuite reprendre le temps perdu pendant les vacances (#10). Globalement, il me semble que le positif de ces "faibles" se définit par "absence de négatif" et le négatif, par "angoisse".

La mémoire des "forts" est toute différente. En parlant du mieux, ils ont évoqué des sommets: l'expérience d'autonomie et de collaboration qu'a été SAGE (#1 et #3), un malin plaisir à réussir mieux que les autres tout en ne travaillant jamais à la maison (#4), un gros boum le jour où elle a été sûre d'être au secondaire -ses grandes soeurs la traitaient de bébé depuis tellement longtemps (#5). En disant le pire, ils ont parlé de faits malheureux: une maladie de deux mois et la crainte de ne pas rattrapper le temps perdu en première année (#1), la reprise de sa deuxième année (#5), un bras cassé, qui coupait la possibilité de jouer (#2) et l'exclusion de l'école pour trois jours, à deux reprises (#4). Un élève a prétendu ne pas avoir vécu de "pire" à l'école (#3). Globalement, la mémoire scolaire des "forts" est positive: même, dans le cas de l'élève qui a doublé, la timidité, due à un défaut de langue, a été surmontée; cette élève, en effet, a compris que personne ne pouvait parler à sa place. La "mémoire " des "faibles", au contraire, toute faite de difficultés d'apprentissage permanentes, pèse lourd, comme on va le voir bientôt.

Évidemment, le passé transparaît déjà un peu au niveau des associations libres. Deux des cinq "faibles" ne sont pas arrivés à associer, alors qu'un autre, n'ayant pas entendu comme prévu la demande, a parlé de son camp de vacances où il pourrait amener des amis qui s'ennuieraient en ville l'été; les deux autres ont parlé soit d'une maison plus grande avec beaucoup de monde et une autre personne à la place de la mère, soit d'une prison où les professeurs gueulent et veulent faire marcher les élèves à la seconde près. Mis à part celui qui a refusé de jouer le jeu, les forts ont parlé de centres de loisirs (apprentissages - jeux - amis); de rencontres, "genre réunion syndicale", avec un sujet de discussion; d'église, mais où les gens vont pour apprendre des choses qu'ils ne savent pas déjà; et d'hommes d'affaires et de secrétaires sortant du gouvernement en fin de journée. On ne saurait rien des élèves qu'on arriverait déjà un peu, à lire leurs associations, à les caractériser sur le plan scolaire. Huit réponses sont claires. Il est par ailleurs assez symptomatique qu'un élève parle de l'école comme d'une maison "plus grande" avec une mère; et, d'autre part, l'élève qui a refusé de répondre a dit qu'il n'était pas d'accord avec ceux qui disaient que l'école est une prison. En somme les "associations" vont dans le même sens que les souvenirs.

On ne s'étonnerait donc pas s'il s'avérait que les "faibles" ont rêvé l'avenir en termes de sortie de l'école et que les "forts" y ont vu un moyen de réalisation de leurs rêves. Concrètement cela a donné deux groupes cohérents. Trois des cinq "faibles" rêvent l'avenir en termes de non-échec; celui qui voyait l'école comme une prison n'arrive pas à imaginer "pire" que le fait d'aller à l'école et espère se retrouver avec un métier à la fin du secondaire; et celle qui se consolait de ne pas avoir doublé voit le pire du côté du découragement et le mieux du côté d'une situation familiale plus reluisante -argent et bonne entente. Les "forts" ont été à la fois plus sûrs d'eux-mêmes et plus précis: celui qui avait eu peur de doubler à cause de la maladie rêve d'être en santé et de faire son cégep en électronique; celle qui s'est

cassé un bras tient à son rêve d'hôtesse de l'air et associe la réalisation de ce rêve à l'absence d'accident; le #4 espère ne plus être mis à la porte de l'école, car il sait qu'il pourra faire des études qui vont lui assurer un métier payant; la cinquième se voit aide-infirmière, idéalement sans échec; et celui qui a refusé d'associer ne voit pas pourquoi il y aurait place pour l'incertitude, puisqu'il sait ce qu'il veut et où il va.

Le plus curieux tient peut-être à ce que les "faibles", contrairement aux "forts", ont eu tendance à parler de leur avenir scolaire sans sentir le besoin de parler (ou de reparler) de leur vie future. Il faudrait analyser cette question en détail ailleurs: on ne saurait se contenter d'une conclusion qui prétendrait que l'école ne répond pas, de toutes façons, aux aspirations de ces élèves (les "faibles"), alors qu'elle répond à celle des "forts". Je me demande personnellement si le fait d'essayer de répondre à une question au sujet de son avenir sans commencer par imaginer le but de cet avenir ne relève pas d'un mode de fonctionnement mental essentiellement mythique. C'est, en tout cas, ce qui personnellement m'inquiète, dans les réponses des faibles: on dirait qu'ils n'ont pas conscience, quand ils répondent à une question sérieuse, de parler d'eux-mêmes; on dirait qu'ils envisagent leur vie en redisant qu'il s'agit pour eux de ne pas faire de peine à leurs parents. Et quand on essaie de réagir à une interprétation semblable, parce qu'encore moralisatrice, on se bute à la réponse de l'élève qui disait qu'il préférait "jouer" plutôt que de faire son travail scolaire. C'est tout de même un paradoxe "encombrant": cela donne l'impression que les enfants qui s'adaptent mal à l'école sont ceux qui n'ont pas trouvé vraiment le temps de jouer l'école (au sens du "jeu" des fausses questions, dont il a été question dans la justificiation théorique de l'hypothèse).

Question 11 "Qui fait l'action du verbe à l'infinitif?"

Cette question particulière (dans le cadre général de l'entrevue) n'a pas donné les résultats escomptés. J'avais postulé qu'il y aurait une grande différence entre les deux groupes d'élèves, et cela n'a pas été le cas. J'en suis donc à me demander si la maîtrise de la structure "profonde" d'une phrase ne tient pas finalement à l'âge.

On peut tout de même noter les résultats: la somme des réponses correctes est de 23/30 pour les "forts" et de 18/30 pour les "faibles". Les deux questions les plus difficiles - (#3 et #4, qui présentaient des infinitifs impersonnels) ont été réussies à peu près également par les deux groupes: 7/10 pour les "forts" contre 6/10 pour les "faibles". On ne saurait donc tirer de conclusion, si ce n'est que les "forts" ont tous réussi au moins trois phrases (sur 6) alors qu'un des "faibles" n'a réussi aucune phrase, et qu'un autre en a réussi 2 seulement.

Un survol des comparaisons qui viennent d'être faites amène à penser que les élèves "faibles" semblent vivre l'école "de force". Ils ne sont pas amusés par les activités d'apprentissage; ils n'en voient guère les tenants et les aboutissants; ils se retrouvent un bon jour aux prises avec la nécessité, pour rationaliser leur "vie scolaire", de faire appel à la peine qu'ils feraient à leurs parents s'ils n'y étaient pas: et, faut-il s'en surprendre, ils espèrent que ce jeu "pas intéressant" et dévalorisant s'achèvera le plus rapidement possible. Je ne vois pas de façon plus simple de conclure cette première partie de l'analyse des entrevues que de citer longuement un passage d'une entrevue:

E: Ben en maternelle c'éta(it) plus l'fun qué autres années (.....) ah on jouait presque tout l'temps (.....) après ça on amenait notre lunch notre collation, on prenait une collation (.....) on pouvait amener des bonbons (rires) pis après ça on faisait des sorties comme au zoo là (.....) des fois on faisait des comme on faisait des d'la gymnastique là avec e... des e... des en... enregistrements sur bobine (.....) on faisait on tournait en rond, des fois on jouait à chaise musicale, on faisait d'la gouache, on faisait toutes sortes d'afféres (.....) c'quand là c'quand chu monté en première année là j'ai commencé à me sentir mal (.....)

M: T'as trouvé que c'était un gros changement? (....)

E: Pis là c'quand on se on est arrivé e .....la première année au commencement de l'année là a commencé à d'mander les verbes, moi j'sava(is) rien là des fois je je je m'sauva(is) d'l'école, j'aimais pas ça aller à l'école (.....) ça m'tannait là j'm'sauvais tout l'temps des verbes, l'après-midi j'y allais pas (.....) j'ava(is) peur d'avoir zéro

M: Tu les savais pas? mais est-ce qu'on est-ce que la l'enseignante avait pris du temps là pour vous les apprendre?

E: Oui oui (.....) j'étudiais jamais

M: C'est pour ça que tu les savais pas (...) c'est-tu parce que c'est pas parce que tu les comprenais pas, c'est parce que tu voulais pas les étudier?

E: Non j'voulais pas (...) j'aimais mieux aller jouer dehors (...) pis là c'qu'arrive chu monté en deuxième année là je commençais à être comprendre là avant c'était mes études en premier après ça j'allais jouer dehors (.....)

pis là chu monté en troisième année là j'avais moi j'étais dans récupération (...) ah! ben nous autres c'éta(it) l'fun, on avait un professeur smat, on avait plein de jeux en arrière, on allait faire corriger c'qu'on avait bon là a nous disait des fois on pouvait aller jouer dans les jeux en arrière (...)

B- Le "refus" du processus d'écriture typographique

Le "en maternelle c'ta(it) plus l'fun qué autres années" de l'élève #7 est une bonne façon d'introduire l'idée de "refus": cette expression - qui divise le monde en ce qui est "l'fun" et ce qui ne l'est pas - se retrouve chez tous les élèves, ou presque. Le problème vient justement de ce que les "forts" arrivent à avoir du "fun" à faire des apprentissages alors que les "faibles" n'y arrivent pas. On ne saurait cependant, dans une perspective langagière, introduire le concept "fun": il faut essayer d'identifer les manifestations qui y conduisent. À cet égard, le témoignage de l'élève #7 est tout aussi intéressant:

M: Mais tu me parles souvent des verbes, c'est quelque chose qui te faisait bien peur ça les verbes?

E: Oui

M: Tu peux-tu me dire comment ça (...)

E: Non j'ava(is) tout le temps peur,j'voulais pas les apprendre

M: Mais comment ça tu voulais pas les apprendre?

E: J'sais pas ... j'ava(is) peur parce que chaque fois qu'à nous les demanda(it) là c'était sur dix points pis là moi j'sava(is) rien

D'une part l'élève ne voulait pas les apprendre, et d'autre part il recevait une sanction négative: il avait donc "peur" des "verbes". Je ne pense pas qu'on puisse prétendre que cet élève aurait eu peur s'il avait pris quelque plaisir aux activités d'apprentissage, et s'il avait eu le sentiment de se reconnaître dans ces activités. J'ai même l'impression qu'alors il aurait été "curieux" de comprendre et "heureux" de savoir. Ce ne semble pas avoir été le cas, du moins si on peut se fier à ce qu'il a dit de son avenir scolaire:

M: Y va te rester quand même quelques années à étudier toi...

E: Oui, j'vas jusqu'en V ou en IV j'pense secondaire V ou IV pis là j'm'en va(is) au ... cégep de Rimouski pendant deux ans de temps pis

> là j'va(is) pouvoir apprendre mon métier, j'va(is) pouvoir payer mes cours bon e on va faire des afféres, on va travailler à Rimouski pis là y vont nous payer (...)

Si on se rappelle, cet élève a eu du "fun" en troisième année (de récupération): les "jeux" suivaient le travail... il jouait parfois dans la classe... Le "on va travailler à Rimouski" témoigne du fait que cet élève n'a jamais "joué à l'école": il n'a jamais ressenti que les apprentissages pouvaient être le "fun". Il n'a jamais eu l'impression, par exemple, que le "dire" peut constituer un "faire". C'est ce que j'appelle le refus du processus d'écriture typographique. Pour arriver à bien cerner les diverses facettes de cette attitude sur le plan du dire même, il me paraît utile de faire appel, dans une sorte de tentative d'illustration, à la grille suggérée par Halliday, avant d'en venir à l'application des critères relevant carrément de l'interaction verbale même.

- Les fonctions personnelle et heuristique

Il faut, il me semble, se rappeler ici que ces deux fonctions ont été définies par Halliday en termes de fonctions pré-langagières. Si on accepte, par ailleurs, la nécessité de distinguer l'oral et l'écrit, il devient alors essentiel de bien se dire qu'il serait illusoire d'essayer de vérifier ici la conclusion de Halliday. Il s'agira plutôt d'essayer d'imaginer un peu comment peuvent jouer ces fonctions sur le plan de l'enclenchement du processus d'écriture typographique à l'école. Ce qui reviendra, d'une certaine façon, je crois, à se demander si l'enclenchement en question ne passe pas par une série équivalente aux questions fausses dont a parlé Savic. Si c'est le cas, cela permettrait de constater une absence d'équivalents chez les "faibles".

Dans cette optique, je suis parti des verbalisations des élèves au sujet de la place des apprentissages scolaires dans la vie de leurs parents. On ne saurait évidemment prétendre que ces verbalisations disent autre chose que leur perception; il y a même fort à parier que les élèves ont exprimé, en parlant de leurs parents, leurs propres rationalisations au sujet de l'utilité des apprentissages scolaires. En tout cas, c'est la position qui sous-tend ce qui va suivre; j'ai posé que la signification à tirer des perceptions des élèves était le résultat de la fusion de leur quotidien scolaire - signifié second- et de leur lecture de la vie de leurs parents - signifiant second. Cette façon de faire m'est venue de l'audition répétée des entrevues: les élèves y parlent de leurs stratégies d'apprentissage en répétant plus ou moins fidèlement ce qu'ils ont verbalisé par ailleurs au sujet de l'importance des apprentissages scolaires dans la vie de leurs parents.

L'élève #7 avoue, à un moment donné, qu'il n'a jamais réussi à se concentrer vraiment sur une matière scolaire. Il soutient par ailleurs que d'après lui, ce qu'il fait à l'école n'a pas grand chose à voir avec son futur métier de navigateur (comme son père). Il raconte, à un autre moment, que son père lui a déjà fait comprendre une chose (bien importante): il aura à travailler en anglais, mais il n'a pas à s'en faire outre mesure puisqu'il tient de la famille et que dans la famille on a la bosse de l'anglais, même si elle ne se manifeste que dans la pratique du milieu de travail. Faut-il se surprendre alors si cet élève, curieux par ailleurs de voir l'intérieur d'un animal un jour, en biologie, rêve une école-travail au cégep de Rimouski? C'était intéressant la troisième année en classe spéciale, parce que le jeu "payait" pour le travail; ce sera intéressant le cégep, on fera "des afféres" et en plus la paie sera vraie... Je pense que ce serait faire fausse route que de prétendre que cet élève n'a pas le sens du sacrifice, de l'effort en vue d'un futur meilleur: il me semble plus réaliste de penser qu'il n'a pas été amené par son milieu familial à expérimenter personnellement le besoin de documentation qui est à l'origine de l'invention de l'écriture.

D'une façon semblable, mais inverse, l'élève #1 a raconté pour sa part, avec beaucoup de conviction, que ce que son père a appris à l'école lui est nécessaire tous les jours dans la pratique de son métier (aide-camionneur): pour savoir où aller livrer la marchandise, il doit savoir lire et pour rendre des comptes, ensuite, au retour, il doit savoir compter. (Avant de se demander pourquoi l'élève en question parle de rendre des comptes et non pas de recevoir des paiements, il faudrait sans doute avoir un peu réfléchi, et surtout en deçà du fait que le patron ne possède peut-être pas une très grosse entreprise...) Le même élève a raconté par ailleurs "en long et en large" sa méthode de travail: il a la "manie" des révisions avant les "p'tits tests"; il soutient que ses efforts très quotidiens pour étudier des choses qui ne lui servent pas dans l'immédiat, lui seront utiles au cégep, où il saura un peu déjà les choses qu'il lui faudra alors approfondir; il sait d'expérience qu'il est toujours utile d'écouter les explications "supplémentaires" parce qu'alors il lui arrive de comprendre plus en profondeur et de se souvenir plus facilement ensuite. Globalement, en somme, cet élève a en main tous les éléments qui devraient un jour l'amener à utiliser les mots dans une perspective de conceptualisation: il expérimente déjà personnellement la valeur de l'écriture et il a un peu découvert par lui-même ce qu'est la mémoire.

Le plus curieux est bien évidemment que n'apparaît pas de différence évidente entre les mots de ces deux élèves; il s'en profile une seulement quand on essaie de définir leur attitude à l'égard de l'écriture: le numéro "7" subit les "verbes" depuis le début alors que le numéro "1" anticipe déjà l'avenir -de façon un peu maladive, mais là n'est pas la question- à la lumière de ses mémoires actuelles. Il ne s'agit pas de prétendre que l'un a plus raison que l'autre; il s'agissait simplement d'imaginer un peu ce qu'il peut en être de la fonction personnelle dans une perspective d'apprentissage de mots écrits.

On aurait bien sûr pu tirer parti du témoignage de l'élève #1 pour essayer de voir fonctionner la fonction heuristique par rapport à l'apprentissage de l'écriture. Mais le "couple" le plus frappant à cet égard m'apparaît à construire à partir des témoignages des élèves #4 et #8.

L'élève #4 est un "compétiteur" d'expérience. Ce petit "vantard" - le mot n'est pas excessif, si on accepte de l'entendre en excluant le sème "d'excès" - prétend avoir toujours réussi à être le plus "fort" sans jamais travailler en dehors des heures de classe. Il a soutenu, au cou s de son entrevue, que son père ne lit jamais autre chose que les journaux; et que sa mère lit des petits romans dans lesquels il y a parfois des images tout comme dans les bandes dessinées dont il se délecte "exclusivement". Il a ajouté qu'il y avait chez lui des encyclopédies dont personne ne se sert, puisqu'il s'agit, comme tout le monde le sait, de parures. Au sujet de ses résultats, il a bien voulu expliquer son secret: quand le professeur prend la peine d'écrire des choses au tableau, lui il prend tout en note dans son petit carnet... et le tour est joué, il a tout ce qu'il faut pour se débrouiller "très honorablement" quand vient l'examen. Là où son témoignage devient intéressant c'est quand on se rend compte que sa technique -ce qu'il en dit- est fondée sur une imitation d'une attitude de son père:

> Mon père lui y lit y lit pas grand chose, c'qui lit lui des fois c'est ses comptes quand que c'est quand qui voit qu'ça arrive pas là, ye r'compte, ye r'compte.

Qui est l'enseignant qui disait qu'il préférait les élèves paresseux, parce qu'ils savaient quand et comment travailler?

Si on ajoutait à cela que cet élève est celui qui a associé l'école à l'église en ajoutant que la différence tenait à ce que la première permettait d'apprendre ce qu'on ne savait pas déjà depuis deux mille ans, on a un peu compris, je crois, que cet élève a vraiment dit ce qu'il pensait quand au point de départ de l'entrevue il a avancé ce qui suit:

M: Moi là... j'aimerais que tu dises ce que c'est pour toi l'école... J'aimerais que tu m'expliques qu'est c'que ça r'présente pour toi?

E: Ben ça représente du travail comme supposons qu'on s'cherche e quet'chose plus tard ben c'est ça va t'êtr' l'école qui va nous aider à l'trouver parce que l'école là c'est une source e d'intelligence que tout tout tout l'monde peut avoir.

Le "supposons..." marque clairement la fonction heuristique de l'école et des apprentissages scolaires.

On aura bien sûr raison de remarquer que la source d'intelligence est plus facile d'accès pour cet élève qui dit ne manquer de rien sur le plan matériel que pour l'élève #7 qui -on l'a vu- ne peut pas concevoir son avenir scolaire sans lier dans l'immédiat travail scolaire et salaire. Malheureusement, il semble bien que la proximité de la source pour l'élève #4 ne soit pas le lot de bien des "faibles". Ce n'est en tout cas pas non plus le lot de l'élève #8 qui s'est égarée une des premières fois qu'elle est allée à l'école et qui est consciente de devoir faire beaucoup d'efforts pour suivre les autres. Cette élève a raconté ses longues heures d'études qui ne lui sont pas rendues en résultats. Elle a même précisé naivement qu'elle a souvent des blancs de mémoire, surtout en sciences familiales. Elle a aussi par ailleurs raconté qu'elle sait que le cégep existe depuis qu'un cousin lui en a parlé; que la plus belle chose qui pourrait lui arriver dans l'avenir

serait d'avoir un milieu familial vivant dans un minimum d'harmonie; et que parfois sa mère lit, quand elle lui rapporte le "Prions en l'église" en revenant de la messe. Il n'est pas du tout excessif de prétendre que cette élève n'a pas tellement été habituée à vivre la valeur heuristique du discours scolaire. Ce qui fonctionne en creux, chez elle, comme valorisation du savoir c'est la détresse de ses proches... il n'est donc pas surprenant qu'elle ne trouve pas toujours facilement la place que peut avoir l'école dans sa vie. Ce qu'elle rêverait de changer à l'école? Curieusement, la largeur des corridors, car pour elle l'école est un lieu "dangereux" un lieu étranger où une bousculade d'un jour a pris des proportions démesurées. En écoutant son témoignage, m'est souvent venue à l'esprit l'impression que cette élève était essentiellement le négatif de l'élève #4, au niveau de la perception de la valeur heuristique des apprentissages scolaires. On peut même relever dans son histoire le contraire de la vantardise du numéro "4": elle se rappelle avec horreur une année où les élèves avaient l'habitude de lui souffler des mauvaises réponses quand l'enseignante la questionnait, elle qui vivait déjà dans la crainte d'être un seul instant le point de mire du groupe.

Globalement, donc, on a nettement l'impression que l'affirmation de Halliday au sujet de l'importance des fonctions personnelle et heuristique peut permettre de cerner adéquatement la problématique des élèves "faibles" dans un milieu défavorisé. Ces élèves semblent en effet être arrivés à l'école puis y avoir vécu sans y avoir découvert d'occasions de s'y affirmer personnellement par le biais des apprentissages scolaires. Ils semblent aussi avoir vécu assez péniblement et surtout assez négativement leur initiation au "savoir". Reste maintenant à essayer de voir si la façon des "faibles" de "vivre" les mots est effectivement différente de celle des "forts".

C- Les manifestations orales du refus du processus d'écriture typographique

J'ai avancé plus haut qu'il n'y avait pas de "sujet" du verbe sans un certain assujettissement de cet éventuel sujet aux mots de l'autre. E. Ferreiro[18] a démontré que l'acquisition du système temporel était liée à la capacité de dépasser le contexte de verbalisation et de prendre comme point de référence le moment d'élocution même. C'est dans une optique semblable que j'ai pris le parti d'essayer de voir si les verbalisations des élèves "forts" ne seraient pas caractérisées, fondamentalement, par une plus grande "centration" sur le processus d'interaction verbale même; ce qui reviendrait à dire que les élèves "faibles" sont moins rompus à l'interaction verbale même, du fait qu'ils ont toujours, pour une raison ou pour une autre, refusé plus ou moins consciemment le processus d'écriture typographique.

Un lecteur attentif à ce qu se trame -au sens premier du terme- dans le présent rapport aura possiblement remarqué que mon cheminement tend à trouver dans la comparaison des élèves "forts" et des élèves "faibles" des indices me permettant de connaître et de comprendre. En voulant trouver pour moi-même une réponse à la "question" que me posent certains élèves sur le plan de l'apprentissage de la langue maternelle, je suis conduit à tisser des bouts de phrases plus ou moins nombreuses au sujet des paroles des élèves rencontrés. Sans doute que je ne m'y retrouverais pas si je ne les balisais pas de mes "je". Il m'est en tout cas utile, au moment de faire un dernier pas, de relire à la lumière des pas faits depuis le départ, les deux indices avancés au moment de ce départ:

---

18. E. Ferreiro, Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Paris, Droz, 1971, 392 p.

- La plus ou moins grande habileté des élèves à reformuler pour eux-mêmes une question avant d'y répondre;

- la plus ou moins grande habileté des élèves à parler d'eux-mêmes de façon explicite.

On a vu jusqu'ici que ce qui permettait de caractériser les élèves tenait moins au contenu des réponses qu'à l'agressivité verbale de ces réponses: les "faibles" ont moins l'habitude d'en dire plus que moins ou encore ils se sentent moins à l'aise, comme si l'école ne leur allait pas. Il ne faudrait donc pas se surprendre -puisqu'ils n'entendent pas les mots de l'interviewer de la même façon que les "forts"- de découvrir qu'ils ne réagissent pas de la même façon à l'égard de ces mots qui les atteignent, à ce qui en semble, souvent malencontreusement. Dans ce contexte, il vaut sans doute de remarquer que le premier indice retenu - reformulation d'une question - doit être considéré à un double niveau: reformuler le "sens" d'une question ne se conçoit bien au fond qu'en fonction d'une "réponse" à produire, et à produire en fonction des mots mêmes de la question, qui peuvent aider (jusqu'ici les élèves "faibles" n'ont pas tellement fait preuve d'agressivité "positive" à l'égard des questions: ils ont plutôt tendance à ne pas les toucher, à trop les respecter). Il faudra donc, dans ce qui va suivre, tenir compte et de la reformulation (plutôt implicite et à déduire des réponses) et du fait de tenir compte des mots mêmes de l'interlocuteur pour la mise en oeuvre d'une réponse.

De là, quand on passera ensuite à l'habileté à faire appel à son expérience personnelle pour formuler une réponse, il faudra encore là distinguer deux aspects (pour ne pas dire composantes): il y a, d'une part, le fait d'amorcer une réponse en faisant appel à son expérience personnelle, ce qui souvent nécessite un travail sur la question même

(nuance, réorientation, ou division...) et il y a aussi le fait de faire jouer à son avantage (de celui qui répond) les possibles marques de subjectivité qu'offre le système langagier.

Ces quatre éléments concernent au fond- les pages qui vont suivre espèrent en témoigner- une sorte d'intériorisation du processus d'interaction verbale, phénomène qui paraît pouvoir être défini en termes de dépassement d'un niveau premier d'interaction, en termes d'abstraction donc, mais aussi en termes de capacité d'assumer individuellement les deux bouts de la chaîne langagière, en termes, éventuellement, d'utilisation des mots dans une perspective de conceptualisation. Peut-être y aurait-il lieu alors de se demander si la fin de la "guerre" entre les tenants des thèses psychologiques et ceux des thèses sociologiques ne passe pas par un éventuel rabattement "théorique" de la culture sur la nature. Mais cela dépassera le propos amorcé ici.

- La reformulation -implicite- du sens d'une question.

S'est dégagée, à un moment donné, l'impression que les élèves "faibles" se considéraient étrangers à l'école, et aux mots: au sujet des mots par exemple, on a eu l'impression que ces élèves les considéraient un peu comme "figés". On peut partir de ce phénomène pour illustrer la différence entre les deux types de réponses apportées à la question au sujet de l'école. Que l'école soit un lieu où -théoriquement- on apprend à écrire, à lire et à compter constitue bien évidemment une "bonne réponse". Qu'un élève de première secondaire produise une telle réponse quand, en contexte scolaire, une telle demande de définition personnelle lui est adressée, marque cependant que cet élève ne s'est pas tellement demandé le "sens" de la parole qui lui était adressée. Mieux, il faut sans doute considérer que ce type de réponse dénote

le peu d'intérêt de l'élève pour les mots: quelque chose fait qu'un tel élève ne prend pas le temps de se demander ce que veut savoir celui qui pose la question. En d'autres termes, pour un tel élève, le sens des mots est dans le "monde"; pourquoi alors aller imaginer que chaque individu a à les colorer de son individualité?

La non-prise en compte du contexte d'élocution conduit bien évidemment, dans certains cas où le sens est dans les mots mêmes, à des réponses peu satisfaisantes.

Ainsi, il y a une différence très nette entre les histoires des "forts" et celles des "faibles": celles-là sont brèves alors que celles-ci ne sont pas des histoires, mais bien plutôt des rappels de "faits". Raconter une histoire, c'est implicitement, inscrire un certain nombre de mots sous un "signe". Mais raconter son histoire scolaire quand on le fait suite à une question, c'est un peu autre chose, puisque c'est aussi donner le "change". En deux mots, il s'est produit un phénomène curieux: les "faibles" ont, dans les meilleurs des cas, comme pensé qu'il leur suffisait d'énumérer des faits, comme si le soin de "l'histoire" revenait à l'autre, comme si eux n'avaient pas le droit à l'histoire... peut-être. Ils n'avaient pas, je crois, la conscience de pouvoir raconter leur histoire (à une exception près, dont on reparlera plus loin).[19]

Les quatre "forts" qui ont raconté l'ont fait en mettant en évidence une idée: l'énumération des années a été encadrée par un thème général (les difficultés, le fait essentiel d'un déménagement, la succession des divers apprentissages...) En voici un exemple (élève #2):

---

19. Il est aussi un "fort" qui a dit qu'il ne se rappelait pas, qui a en somme refusé.

E: En maternelle tu commences, t'apprends tes chiffres tes lettres t'apprends ton corps puis en première année ça commence, tu commences à écrire à lire, c'est pas mal difficile pour les petits mais après c'est correct.

M: As-tu trouvé ça dificile toi (...) commencer à lire?

E: Non En deuxième année c'est des choses plus difficiles qu'en première pis en troisième tu commences à apprendre à apprendre des choses encore plus difficiles comme les verbes, en quatrième année tu commences à apprendre la flute la musique, en cinquième année c'est l'anglais en sixième encore, en secondaire I t'as beaucoup de matières.

C'est venu d'un seul coup, sans qu'il soit possible à l'interviewer de demander trop d'explications: l'élève répondait à une question. Il serait faux de prétendre que cette élève était incapable de parler de façon plus personnelle ... Viendra ensuite l'expression de la chance d'avoir eu comme enseignante en première année sa tante et de la malchance de s'être cassé un bras.

C'est à peu près l'inverse qui s'est produit dans le cas des élèves faibles: ils n'ont pas (sauf 1) raconté une histoire, ou encore ils ont oublié les lois minimales du genre, de telle sorte qu'ils se sont perdus - c'est sans doute symptomatique - en cours de route. L'élève # "6", par exemple, a été incapable d'assumer la demande:

E: Ben moé j'aime l'école -hum-20 j'me fais plusieurs copains -hum- j'ai... toujours aimé l'école...e...

M: T'as toujours aimé l'école?

E: Oui -Oui?- presque toujours

M: Presque toujours

E: Oui c't'un lieu d'étude

M: Oui... là t'as l'air, tu leur racontes une histoire là, c't'une histoire que tu leur racontes -oui- moi quand j'étais petit, e..,j'ai commencé à la première année puis maintenant j'suis grand pis ça fait plusieurs années que j'vais à l'école, hein mais ça s'rait quoi ton histoire à toi de l'école?

E: Moi quand j'étais petit ben j'étais tannant à l'école...

Alors que le #7 lui, a plutôt sauté à l'eau sans y penser un peu:

E: Ah! j'en ai passé beaucoup [des années à l'école]

M: Allez raconte-moi ça

E: En maternelle des fois on avait des remplaçantes là nous autres on n'a pas on connaissait pas ça avant -non?- nous autres on pensait nous autres on faisait l'fou -oui?- des fois on avait on avait des poussins on avait des poissons on avait une couveuse e... à poussins -oui- on faisait couver des poussins pis on pouvait en prendre -ah bon-

M: C'était-y intéressant oui -oui- tu voyais comment est-ce que ça se fait -oui-

E: Ben en maternelle c'était plus l'fun qué autres années -qu'est-ce qui était plus l'fun- ah on jouait presque tout l'temps (...)

---

20. Dans les citations des entrevues, on a placé entre tirets les paroles prononcées par le second interlocuteur en même temps que le premier s'exprime.

Des remplaçantes... on faisait l'fou... on avait des poussins... et on passe à autres choses, par le biais d'une autre "méprise". Au sujet cette fois du fait que le "c'était-y intéressant" de l'interviewer référait à la réponse de l'élève. Cela donne globalement l'impression que ces deux élèves n'ont jamais été écoutés par quelqu'un... ils fonctionnent verbalement en "vase clos"! Ou bien la parole et l'attente de l'autre les traumatisent totalement et ils perdent tous leurs moyens (c'est le cas du numéro "6") ou bien la parole et l'attente de l'autre sont mal entendues, et de ce fait deviennent plus une nuisance qu'un stimulus. Je ne saurais dire autre chose que ceci: ces élèves donnent l'impression de ne pas savoir que le langage est une pratique essentiellement sociale; ils racontent dans le vide, de la même façon qu'ils vivent l'école nors de la vie scolaire. Ils sont par conséquent handicapés par le fait que pour eux une question n'est pas l'occasion de se mettre en évidence mais bien plutôt un piège. On pourra bien sûr dire que l'école ne leur a pas donné leur chance; c'est évident. Mais n'en reste pas moins qu'il serait illusoire de penser que tout le processus du mérite scolaire est autre chose que l'application (exagérée, bien sûr) du principe de base de tout acte de parole. Et sur ce plan, il n'y a pas à se leurrer: les "faibles" n'ont pas appris aussi rapidement que les "forts" à reformuler pour eux-mêmes une question avant d'essayer d'y répondre; c'est peut-être une question de temps, mais dans l'immédiat, ils ne savaient pas parler, interagir verbalement.

L'ulisation des mots de l'interlocuteur

Dans l'optique de "centration" sur le processus d'interaction verbale même, il ne faut pas lire l'autonomie en termes de "performances" brutes. On risquerait alors d'imaginer que les mots signifient d'eux-mêmes, ce qui constitue, en un certain sens, le défaut des "faibles" qui ne s'intéressent pas aux mots des autres. Il faut plutôt situer l'idée

d'autonomie par le biais de la différence qu'il y a entre deux attitudes possibles face à la difficulté de trouver les "mots pour dire": le locuteur "conscient" d'être un "je" qui a à dire et qui veut dire parce que personne ne peut le faire mieux que lui (à sa place), aura plutôt tendance à se demander - à haute voix - "comment je pourrais dire cela?" alors que le locuteur non autonome fera porter sur le récepteur le poids qu'il devrait porter lui-même, en disant "tu sais (ce que je) veux dire". La différence est si évidente qu'on ne la voit pas toujours spontanément, puisqu'elle se situe non pas au niveau de la réalité mais bien au niveau des mots: dans un cas, il y aura eu verbalisation, dans l'autre , pas; dans un cas, il y aura eu "prise de parole", dans l'autre, pas. Le phénomène devient plus visible si on considère dans cette perspective des situations qui s'appellent des réponses "improvisées", comme c'était le cas, par exemple, lors de la demande de présentation de l'école à un étranger. Les réponses fournies par les "faibles" témoignent, je pense, du manque d'autonomie verbale de ces élèves: ils sont restés prisonniers de la référence directe à la réalité et ont été incapables du "détour" qu'exigeait la question.

Il ne faudrait sans doute pas réduire trop rapidement à quelques éléments seulement les manifestations de cette "autonomie". Il me semble cependant possible de baliser cette "qualité" langagière en la reliant, à la limite, au refus clairement exprimé de répondre à une question. On retrouve trace de cette attitude chez les élèves "forts", mais on ne la reconnaît guère chez les élèves "faibles". Ceux-ci ont comme l'impression qu'ils <u>doivent</u> donner <u>la</u> réponse, alors que ceux-là font ouvertement sentir à l'autre ses "limites". Cela conduit à des "surprises" verbales comme les suivantes:

- tel élève (fort) refuse carrément et ouvertement de jouer le jeu de l'entrevue en ne répondant pas vraiment aux diverses questions, et à un moment donné, il dit comme cela, suite à la demande d'association,

qu'il sait bien que certains parlent de "prison" mais que lui, il n'est pas d'accord.

- tel autre élève (fort) prend carrément le temps de demander, lors de la même question, ce que veut dire "associer" alors que les "faibles" préfèrent dire qu'ils n'ont pas d'idée...

- de façon générale, les plaidoyers des forts au sujet des choses à changer à l'école sont amusants et variés - faire des cours l'après-midi quand il ne fait pas beau seulement, avoir la possibilité de dormir le matin au lieu de devoir aller au premier cours, faire disparaître le système de feux rouges que distribuent les enseignants et qui conduisent à des retenues qu'évitent les pénalisés en ne venant pas à l'école le vendredi après-midi -alors que ceux des faibles qui, pourtant, en ont à redire par ailleurs, sont ou inexistants ou peu précis (à moins que l'interviewer ne les accable littéralement de sous-questions).

En somme on a l'impression que les élèves faibles en français imaginent l'autonomie verbale en termes d'apprentissage qu'ils n'ont pas fait: ils apprennent la langue au lieu d'apprendre à s'exprimer; ils donnent l'impression de considérer les mots comme une "fin" qu'eux ne poursuivent pas. Ils ne parlent pas "pour parler"!

Si on essaie de saisir, à un niveau strictement langagier, l'explication de cette différence entre les deux groupes d'élèves, on aboutit en droite ligne, je crois, à la question de la production des phrases complexes. Et cette question a été tellement débattue dans le cadre de la critique des travaux de Bernstein qu'il vaut, en l'abordant, de l'examiner attentivement et strictement dans une perspective d'interaction verbale. Cela permettra, ensuite, de porter un regard

renouvelé sur les "histoires" dont il vient d'être question.

Or sait, d'une part, que D. Lawton[21] a remarqué que les élèves des milieux populaires produiraient autant de phrases complexes que ceux des milieux plus favorisés; et que partant il a été le premier à remettre en doute la dyade "code restreint/code élaboré" de Bernstein. Il n'est donc pas question, ici, de compter les "phrases complexes" des deux groupes d'élèves. Il importe cependant, il me semble, de relire les justifications de Bernstein au sujet de l'origine "familiale" des codes. Bernstein a toujours prétendu que l'ancrage des pratiques langagières futures était à lire dans l'attitude des premiers éducateurs: selon lui, lorsque la mère exige quelque chose de son enfant, elle prend ou non le temps de rendre explicite et d'expliquer à l'enfant les règles de vie et les raisons de ces règles de vie; de telle sorte que l'enfant a ou n'a pas accès par le biais du langage aux liens entre l'attitude de la mère à l'égard de tel acte et les principes généraux qui servent à universaliser cet acte. Je ne saurais dire si on peut effectivement prétendre cela, il me paraît cependant évident qu'une telle verbalisation reste passablement loin de la réalité du langage. Il vaut d'essayer de voir ce que signifie l'interprétation de Bernstein sur le plan d'une interaction verbale. La mère qui prend le temps d'expliquer à l'enfant les raisons pour lesquelles il est préférable de poser ou de ne pas poser tel geste, amène, c'est bien évident, l'enfant à prendre du recul à l'égard de ses actes. Elle l'amène surtout, il me semble, du moins dans une perspective langagière, à prendre en compte tel acte (de langage) en dehors du contexte immédiat de sa réalisation. C'est cela essentiellement, je crois, qu'il faut considérer dans une perspective d'interaction verbale.

Quand, dans le quotidien, la parole accompagne l'action, les mots trouvent leur sens en fonction du contexte: c'est, à ce moment là, possiblement le corps même du sujet qui tient lieu de parole. Je peux

21. D. Lawton, Social Class, Language and Education, New York, Schocken Books, 1968, 182 p.

très bien, en effet, répondre à quelqu'un qui me demande le marteau. Il est même évident que si je me contente d'un "voici le marteau" qui n'est pas accompagné du "geste attendu", je n'aurai pas répondu à la demande. La situation est tout à fait différente si je demande à quelqu'un de me dire ce qu'il dirait s'il avait à raconter son histoire scolaire à un groupe d'amis, et si je lui demandais d'imaginer que je suis ce groupe d'amis. Alors, en effet, les mots perdent et gagnent à la fois de l'importance. Ils en "perdent", car ils n'accompagnent pas une action concrète et visible; ils en gagnent, car alors ils sont difficilement remplaçables par un "geste de la main"; ils sont même l'équivalent du geste de "passer le marteau"; ils se situent ainsi au niveau du "faire". Et à ce moment là, ils occupent et le niveau du "voici le marteau" et le niveau du "geste accompagnateur". Ils deviennent en somme le "marteau", tout en continuant d'être le "voici le marteau". C'est un peu bête à dire, mais c'est un peu cela, je crois, le "code élaboré" dont a parlé Bernstein. Et pour que ce niveau de langage se réalise, il faut, je pense, que s'instaure le système des temps: il faut que le "présent" devienne le temps de l'énonciation par rapport auquel vont se conjuguer le passé et le futur. Bêtement, il faut que le "je vais te raconter mon histoire" soit suivi d'un certain nombre de "mots" qui vont prendre sens et par rapport à la demande de l'interviewer et par rapport à "histoire". Il va en résulter alors une "complexité" nouvelle, qui n'a pas nécessairement à voir avec le nombre de propositions subordonnées. À preuve, "L'étranger", d'Albert Camus. Question de filer encore un moment la comparaison du "Passe-moi le marteau", je dirais que les élèves #6 et #7 ratent leur histoire parce qu'ils n'atteignent pas consciemment ce niveau de complexité. Le #6 répond "voici le marteau", mais il ne le passe pas: son "moi quand j'étais petit j'étais bien tannant à l'école" contient effectivement le "signe" sous lequel il aurait pu construire son histoire, mais il n'a pas réussi à organiser son "passé" en fonction du "j'étais tannant", qui contient implicitement son "présent" d'énonciation. Le #7 lui, fait l'inverse: il ne répond pas, il "passe le marteau". Il se débarasse d'abord de la demande d'histoire en disant qu'effectivement "il a passé

beaucoup d'années à l'école et il se retrouve ensuite avec le seul niveau de l'énoncé...

> "en maternelle des fois on avait des remplaçantes là nous autres on n'a pas on connaissait pas ça avant nous autres on pensait nous autres on faisait l'fou (oui?) des fois on avait on avait des poussins (...)

Et le phénomène se répète quelques secondes plus tard quand il prend la question de l'interviewer au sujet des poussins pour une question au sujet de la maternelle:

M: C'était-y intéressant oui (oui) tu voyais comment est-ce que ça se fait (oui)

E: Ben en maternelle c'était plus l'fun qué autres années...

On pourrait bien sûr se faire l'avocat du diable et prétendre que cet élève fait son histoire à bâtons rompus, comme un poème, à partir d'une phrase "thème" qui serait "Ah! j'en ai passé beaucoup". Je ne pense pas que ce serait exact: cet élève se situe dans une perspective essentiellement concrète mais le concret de la spécificité de l'interaction lui manque.

- <u>La subjectivité langagière mise à profit</u>

A l'opposé de l'élève #7, l'élève #2 tisse les deux niveaux, et il en résulte un <u>style</u> (différent) où sont réunis le niveau du contenu et le niveau de l'énonciation. Il y a lieu de revoir son histoire dans ses grandes articulations.

> En maternelle tu commences (...) en première année ça commence (...) c'est pas mal difficile pour les petits mais après c'est correct (...) (...)
>
> En deuxième année c'est des choses plus difficiles qu'en première pis en troisième tu commences(...) encore plus difficiles comme les verbes en quatrième tu commences à apprendre la flute... en cinquième année c'est l'anglais en sixième encore en secondaire 1 t'as beaucoup de matières.

Le mode d'expression choisi (le "tu" qui fait rentrer l'auditeur dans l'histoire et qui partant permet de distinguer le "je" qui apparaît dans le commentaire "c'est pas mal difficile"... qui sera filé tout au long de la progression du nombre des matières) met en parallèle deux "présents" qui se fusionnent au point d'arrivée "en secondaire 1", où le "je" de l'énonciation disparaît par le retour au temps actuel. Bien sûr, ce n'est pas là quelque chose d'extraordinaire; on retrouve un embryon de cela dans l'histoire amorcée par l'élève #10:

> Ben j'parlerais e qu'est-c que j'ai fait avant j'ai commencé à à apprendre à faire des boucl' de souliers pis asteur chu rendu à faire à faire des des grosses affaires que ceux-là de la maternelle sont pas capables de faire.

La différence en est strictement une d'énonciation: le fait pour l'élève de dire qu'il parlerait montre qu'il reste au niveau de l'échange en

situation... et cela serait un peu ridicule s'il ne se contentait pas ensuite de donner l'exemple: en effet, on peut imaginer une histoire faite de plusieurs "j'ai commencé... pis asteur", mais à ce moment-là, il faudrait qu'il y ait rupture par rapport à "Ben j'parlerais"... tu parles ou tu ne parles pas! En somme, les différences de niveau de complexité qui semblent exister dans les verbalisations des élèves doivent sans doute être cherchées au-delà des structures grammaticales de surface; ce qui implique d'une part que l'on ne postule pas, suite à Chomsky, qu'il n'y a que des "performances" de surface à analyser, et d'autre part, que l'on accepte de travailler en prenant en compte la réalité de l'interaction verbale.

- L'expression de soi de façon explicite

Quand l'élève #10 dit qu'il parlerait de ce qu'il a fait avant, il évite au fond la demande de l'interviewer qui était justement d'en parler. On pourrait croire que c'est là un simple malentendu, si on ne réalisait pas en écoutant l'ensemble de l'entrevue qu'il s'agit d'une attitude de repli que pratique régulièrement cet élève: il a par exemple refusé de s'impliquer dans la présentation de l'école à un martien en disant qu'il fallait poser cette question-là à des professeurs... Cette délégation aux autres du "pouvoir des mots" joue contre cet élève, qui en est venu peu à peu à considérer l'école comme une véritable prison... Heureusement, l'entrevue a fonctionné: cet élève s'est dit, à la fin, très soulagé d'avoir vidé son sac sans qu'on l'attaque en retour. Mais, dans l'optique qui est la mienne ici, il est permis de considérer que cet élève est, comme les autres "faibles", dans l'immédiat, incapable d'arriver à parler de lui-même de façon explicite. Il donne l'impression, c'est du moins mon sentiment profond, de ne pas encore avoir saisi que les mots ne sont pas la réalité, et qu'ils expriment la perception de quelqu'un. Les élèves "forts" sont à cet égard plus avancés: ils savent la nécessité, parfois, de dire "je" et d'ouvrir la

porte ainsi explicitement, à un avis contraire ou à une perception différente. C'est là ménager en fait la possibilité de l'échange verbal ... ce que ne pratiquent guère les "faibles" qui semblent au fond penser que les mots ont un sens en soi... que les verbes marchent tout seul... comme des grands.

Sans doute faut-il penser que cette différence est essentiellement "fonctionnelle": il n'y a rien qui permette de penser qu'il y a déficience; force est cependant de constater que l'école n'attendra pas beaucoup au-delà de la 2e secondaire . Il me paraît donc essentiel de donner des exemples de cette facilité verbale et de comparer en retour avec des élèves qui n'ont pas cette facilité. Cela permettra, finalement, de revenir à l'élève # 10 et de voir comment il a, au moment de l'entrevue, non pas vidé son sac mais bien trouvé l'occasion de se dire parce que quelqu'un l'écoutait.

Les élèves "forts" sont les seuls à manifester une certaine maîtrise du système langagier par le biais de "nuances" fines qui conduisent à des verbalisations complexes comme celle-ci (de l'élève #4):

M: Mais ça t'fait rien de t'faire accuser pis que ce soit pas toi?

E: Ben non [rire]

M: Tu trouves ça drôle?

E: Mais je ris d'eux autres. Comme mon professeur (...) à m'avait déjà fait ch'ter deux fois ma gomme, là j'ai dit r'garde ben André, m'a y faire un tour. M'étais j'avais ouvert un papier mais

> ch'ter là j'machais là elle m'pince a dit François va ch'ter ta gomme là j'y montr' ah pas d'gomme. A m'a envoyé chez l'directeur ben l'directeur m'a app'lé-là c'est parce qu'a avait eu tort e parce c'tait just' pour y montrer parce qu'a dit j'voé la couleur de ta gomme fa que c'pour ça qu'j'ai dit ça, c'pour ça qu'j'ai dit ça. Si là j'ai dit ça au directeur, y dit c'est mieux pu se r'produire. C'est correct moé je riais à cause de t'ça.

Elle paraît simple, cette petite histoire, mais n'en reste pas moins qu'elle est conditionnée par un système de double temporalité: celle de la narration, et celle de l'histoire racontée. Jusqu'à preuve du contraire donc, il me paraît nécessaire de penser qu'il y a une différence entre les élèves "forts" et les élèves "faibles" sur le plan de la capacité (verbale) de parler d'eux-mêmes de façon explicite. On a vu plus haut ce qu'était l'attitude de l'élève # 10 au point de départ de l'entrevue. Vers la fin, il avait évolué, à cause de la situation même - et non pas parce qu'il parlait d'autre chose, puisqu'il s'agit de son association sur l'école:

> Moé ça m'fait penser à ben j'ai jamais été mais ça m'fait penser comme une prison -oui- tsé nous tsé les professeurs tsé au lieu de dire tsé tu fais tel travail pis là y arrivent y disent y disent ça e ben fort y faut tu fasses tel travail tu t'farmes pis tu fais telle affaire tsé tu peux pas faire qu'est-c'tu veux, y t'crillent toujours après toé au lieu de dire tu fais c'travail-là pis mainque tu l'as fini tu viendras le porter su mon bureau pis y faut qu'tu fasses ça en quinze minutes cinq minutes là t'es

> toujours ta toujours vite là t'arrive ben y chiale après à cause t'as tout mal un travail en cinq minutes, c'est vite en mau...

C'est une longue intervention pour cet élève, mais il y a tout de même un décalage entre le présent de la réponse et l'exemple de l'attitude des professeurs qui, pris dans des horaires, en oublient que "l'écoute", l'attente d'une réponse est souvent la condition de la personnalisation de cette dernière.

EN GUISE DE CONCLUSION

En terminant le compte rendu d'une de ses recherches et visant carrément à mettre en cause les théories sociologiques de Bernstein, P. Arntson écrit:

> "In a serie of four studies (Applegate, 1980a, 1980b; Applegate Delia, 1980) Applegate and Delia found that person-centered and position-centered speach generated by college students, preschool teachers, and mothers and their children were related significanty to level of construct system abstractness, listener adaptation, and functional communication in both interpersonnal and regulative contexts. Their findings are considerably stronger than results generated from studies using indices of code usage.[22]

Une telle perspective me paraît personnellement un peu limitative: tout en reconnaissant qu'il est assez difficile de prétendre étudier des discours en s'inspirant directement de la théorie de la lutte des classes, il m'a semblé ici nécessaire de ne pas concevoir l'intelligence abstraite de façon immatérielle et de poser le processus d'interaction (verbale) comme facilitant le développement intellectuel.

Cela m'a permis, je pense, de cerner quatre indices capables de caractériser les élèves "forts" et les élèves "faibles" sur le plan de l'interaction verbale. Puissent ces indices servir les éducateurs qui, comme moi, n'arrivent pas toujours à comprendre pourquoi certains élèves ont si peu de succès.

---

22. P. Arntson, "Testing Basil Bernstein's Sociolinguistic Theories", dans Human Communication Research, Vol. 9, p. 46.